

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANA CECÍLIA ROMANO DE MELLO

RELAÇÕES DE PODER NA FORMAÇÃO DOCENTE: JULGAMENTOS DOS
BENS SIMBÓLICOS DO SUBCAMPO ESCOLAR DURANTE O ESTÁGIO
SUPERVISIONADO

CURITIBA
2019

ANA CECÍLIA ROMANO DE MELLO

RELAÇÕES DE PODER NA FORMAÇÃO DOCENTE: JULGAMENTOS DOS
BENS SIMBÓLICOS DO SUBCAMPO ESCOLAR DURANTE O ESTÁGIO
SUPERVISIONADO

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Ivanilda Higa

CURITIBA
2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Mello, Ana Cecília Romano de.

Relações de poder na formação docente : julgamentos dos bens
simbólicos do subcampo escolar durante o estágio supervisionado /
Ana Cecília Romano de Mello. – Curitiba, 2020.
219 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Ivanilda Higa

1. Educação – Formação de professores. 2. Professores de biologia.
3. Licenciatura. 4. Estágios supervisionados. 5. Biologia – Estudo e
ensino. 6. Ciências – Estudo e ensino. Título. II. Universidade Federal do
Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Tese de Doutorado de **ANA CECILIA ROMANO DE MELLO**, intitulada: **RELAÇÕES DE PODER E A FORMAÇÃO DOCENTE: JULGAMENTOS DOS BENS SIMBÓLICOS DO CAMPO ESCOLAR DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO**, sob orientação da Profa. Dra. IVANILDA HIGA, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

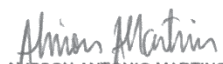
A outorga do título de Doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 05 de Dezembro de 2019.


IVANILDA HIGA
Presidente da Banca Examinadora


LUIZ GONZAGA ROVERSI GENOVESE
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)


TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)


ALISSON ANTONIO MARTINS
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

ATA N° 349

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA TESE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR EM EDUCAÇÃO.

No dia cinco de dezembro de dois mil e dezenove às 14:30 horas, na sala 112,1º pavimento, Edifício Teixeira Soares, Campus Rebouças do Setor de EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa da tese da doutoranda **ANA CECILIA ROMANO DE MELLO**, intitulada : **RELAÇÕES DE PODER E A FORMAÇÃO DOCENTE: JULGAMENTOS DOS BENS SIMBÓLICOS DO CAMPO ESCOLAR DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO**, sob orientação da Profa. Dra. IVANILDA HIGA. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná em EDUCAÇÃO foi constituída pelos seguintes Membros: IVANILDA HIGA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), LUIZ GONZAGA ROVERSI GENOVESE (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), ALISSON ANTONIO MARTINS (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela Aprovação. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga do título de doutor está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, IVANILDA HIGA, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

Observações: Atinar o título para: Relações de poder na formação docente: julgamentos dos bens simbólicos do subcampo escolar durante o estágio supervisionado.

Curitiba, 05 de Dezembro de 2019.

IVANILDA HIGA
Presidente da Banca Examinadora

LUIZ GONZAGA ROVERSI GENOVESE
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

ALISSON ANTONIO MARTINS
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ)

A meu avô, Luis Antonio Romano Fienga.
(in memoriam)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meus pais por abrirem os caminhos, mesmo antes de eu nascer, para poder chegar a um curso de doutorado, criando as condições, principalmente materiais, para isso. Mas agradeço também a todo o apoio emocional que puderam me garantir nessa trajetória, todo o afeto, o estímulo, a curiosidade. Estendo esse reconhecimento também a meu irmão. Agradeço à minha família equatoriana que, mesmo sem entender muito bem o que eu fazia e estarem aflitos para me verem logo terminar essa etapa de estudos, esteve presente vibrando com cada conquista. Quisera eu que meu avô Antonio pudesse ter visto o fim dessa empreitada! Mas sei que a possibilidade para que isso ocorra teve origem também nessa família, nos seus interesses e investimentos, sempre percebendo na formação intelectual e profissional uma possibilidade de crescimento.

Terminar esse curso em meio a uma crise social na qual se configura nosso país obriga-nos a reconhecer na nossa trajetória tantas possibilidades negadas a bilhões de outras pessoas. Ter sido bolsista desde a graduação, não precisar estar vinculada a um emprego formal para me dedicar aos estudos é algo que deve ser considerado frente a tanta desigualdade de oportunidades que enfrentamos como sociedade. Assim, que, agradeço por ter tido essa oportunidade construída pelo investimento familiar e pelo investimento social que a universidade pública brasileira recebeu em um período de sua história. Neste momento em que é negada a importância do conhecimento científico e acadêmico, reconhecer a potência do investimento social na universidade pública é vital para o nosso povo. Portanto, agradeço por ter tido o privilégio de ter sido bolsista durante todo o meu percurso acadêmico, sem maiores sobressaltos. Espero que ainda possamos resistir e compreender a importância da produção científica na nossa sociedade e, para isso, a luta por investimento econômico é crucial, afinal, a ideia precisa de materialidade para vingar.

Agradeço à professora Ivanilda Higa pelos anos de condução nesse emaranhado de conhecimento que construímos juntas. Agradeço pela confiança em minha capacidade, pela paciência e perspicácia na construção conjunta deste trabalho. Da mesma forma, agradeço ao grupo de pesquisa por essa construção que, de alguma maneira, é coletiva, mesmo não sendo tão coletiva quanto gostaria que fosse. Agradeço à professora Odisséa por todo o

acolhimento, a abertura de portas, a generosidade que me faz ter pura admiração. À professora Tânia meu grande abraço de agradecimento, repetido a cada encontro nosso. Tive o privilégio de por toda minha formação na pós-graduação ter convivido com a professora e tenho certeza que o seu exemplo como cientista, professora e pessoa me moldou nestes anos. Obrigada ao professor Luiz, tão solícito e generoso na produção de conhecimento. E ao professor Alisson, pela delicadeza e atenção com as quais avaliou nosso trabalho.

Levo meus agradecimentos ao Colégio Estadual do Paraná, a sua direção e coordenação por me receberem, buscarem me inserir na escola, abrirem seu espaço e dedicarem seu tempo por perceberem a importância da produção científica, sobretudo, a que é realizada na escola. Agradeço aos professores colaboradores desta investigação, tão carinhosos, solícitos e gentis. Sempre fico com a sensação de que o agradecimento não é suficiente, mas me tranquilizo quando entendo que a pesquisa só se construiu graças às relações desenvolvidas com vocês. Quisera eu que a construção tivesse sido também mais coletiva, mas temos nossas limitações pessoais e materiais. De toda forma, agradeço por cada palavra, cada reflexão, cada pergunta realizada e cada abraço oferecido. Espero que possamos, passo a passo, luta a luta, construir um reconhecimento social maior ao trabalho intelectual realizado no espaço escolar.

Agradeço a cada amigo por ter me mantido firme na produção deste trabalho, que não é simples e bonita sempre, pois “a vida não para”. Ainda bem que não para, e assim pude conhecer algumas pessoas tão bonitas e importantes na minha vida nesses anos!

Por fim, agradeço por essa etapa de minha vida com a esperança ativa para uma outra etapa de liberdade, alegria e potência!

RESUMO

Esta tese situa-se no campo acadêmico de Formação de Professores, analisando a relação entre subcampo escolar e subcampo universitário, ambos integrantes do campo educacional brasileiro, usando como principais referenciais Bourdieu, Genovese, Contreras e Pimenta & Lima. Estudou-se o julgamento feito por estagiários de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e professores de Ciências e Biologia do subcampo da escola, a respeito dos bens simbólicos produzidos neste subcampo e que se relacionem à formação e profissão docente. O objetivo geral foi compreender o que esses julgamentos indicam a respeito da formação docente e sobre a relação entre os subcampos da escola e da universidade. As estratégias de trabalho empírico envolveram observações no subcampo da escola durante cerca de um ano e meio e entrevistas com dez professores de Ciências e Biologia, sendo duas supervisoras dos estagiários do subcampo da universidade investigado. No subcampo da universidade, acompanhou-se a disciplina de Prática de Docência e analisaram-se documentos produzidos nesse contexto por quatro estagiários (diários de campo, planos de aula, planos de intervenção, relatórios e artigos). Ademais, foram realizadas entrevistas com os quatro estagiários. Assim, foi possível estabelecer a estrutura do subcampo da escola, identificar as disputas e estratégias desenvolvidas pelos professores para acúmulo do capital docente, assim como o significado do estágio nessas disputas e a relação dessa estrutura com a produção de bens culturais/simbólicos. Foram destacados alguns bens culturais/simbólicos do subcampos da escola e da universidade e os respectivos julgamentos por parte dos estagiários e da mesma forma, foi possível caracterizar como os professores entendem suas produções e as produções dos estagiários. As análises indicaram que nos julgamentos tanto dos estagiários quanto dos professores a respeito das produções do subcampo escolar e do subcampo da escola, concebe-se o professor do subcampo escolar como um especialista técnico, e o professor do subcampo da universidade, como um pesquisador. Ademais, há o julgamento de que o conhecimento escolar é defasado e desatualizado, enquanto os bens culturais e simbólicos do subcampo universitário são associados à atualização e inovação. Conclui-se que esses julgamentos evidenciam uma relação de violência simbólica uma vez que os bens culturais do subcampo universitário são considerados de maior *status* que os do subcampo escolar, indicando relações de poder entre os subcampos no que diz respeito à formação e profissão docente. Defende-se que para que essa relação possa ser transformada se faz necessário que no processo de formação docente se invista no reconhecimento do subcampo escolar: *habitus*, disputas, capitais, estimulando uma maior identificação e entendimento, por parte dos estagiários, do subcampo onde irão atuar profissionalmente.

Palavras-chave: estágio supervisionado; Educação em Ciências; Licenciatura em Biologia; subcampo da escola; bens simbólicos; violência simbólica.

ABSTRACT

The research in this dissertation was conducted in the academic field of Teacher Education, by analyzing the relationship between the school subfield and the university subfield, both of which are components of the Brazilian educational field. For that, the main references used were Bourdieu, Genovese, Contreras, and Pimenta & Lima. The object of study was the judgement that interns from a teaching program in Biological Sciences as well as Science and Biology teachers from the subfield of the school made of the symbolic goods produced in such subfield, more specifically the judgments that are related to teacher education and to the teaching profession. The main goal was to comprehend what those judgments indicate in regard to teacher education and to the relationship between the subfields of the school and of the university. The adopted empirical strategies involved observations in the subfield of the school for ca. one and a half year and interviews with ten Science and Biology teachers, two of whom were intern supervisors of the investigated subfield of the university. In the subfield of the university, the Teaching Practice course was observed. The documents produced throughout the course by four interns were analyzed (field journals, lesson plans, intervention plans, reports, and papers) and the four interns were interviewed. That allowed for: establishing the structure of the subfield of the school; identifying the disputes and strategies developed by teachers to accumulate teacher capital; and determining the meaning of the internship in these disputes as well as the relationship between such structure and the production of cultural/symbolic goods. A few cultural/symbolic goods from the subfields of the school and of the university were highlighted, as were their respective judgments made by interns. Additionally, the study also allowed for characterizing how teachers see the cultural/symbolic goods they themselves produced and the cultural/symbolic goods that interns produced. The analyses indicated that, in the judgement made by both interns and teachers toward the cultural/symbolic goods of the school subfield and of the subfield of the school, the conceived idea was that the teacher from the school subfield is a technical specialist while the professor from the subfield of the university is a researcher. Furthermore, there was the judgment that school knowledge is outdated, whereas the cultural/symbolic goods from the university subfield are considered up-to-date and innovative. In conclusion, these judgments altogether reveal the occurrence of a relationship of symbolic violence, since the cultural goods of the university subfield are considered to have higher status than those of the school subfield, indicating the existence of relations of power between the two subfields in regard to teacher education and to the teacher profession. In order for such relationship to be transformed, the teacher-education process should invest in acknowledging the school subfield (its *habitus*, disputes, and capitals), thereby stimulating in interns a higher identification with and understanding of the subfield in which they will eventually work.

Keywords: Biology teaching program; Science Education; subfield of the school; supervised internship; symbolic goods; symbolic violence.

RESUMÉN

Esta tesis se sitúa en el área de estudios de Formación de Profesores, analizando la relación entre subespacio escolar y subespacio universitario, que integran el subespacio educacional brasileño, para eso se referencia principalmente em Bourdieu, Genovese, Contreras y Pimenta y Lima. Se estudió el juicio de los practicantes del curso de Licenciatura en Ciencias Biológicas y profesores de Ciencias y Biología del subespacio de la escuela respecto a los bienes simbólicos producidos en ese subespacio que se relacionen a la formación y profesión docente. Por lo tanto, tuvo como objetivo general de comprender lo que esos juicios indican respecto a la formación docente y sobre la relación del subespacio de la escuela y el de la universidad. Se realizaron observaciones en el subespacio de la escuela durante cerca de un año y medio, y se realizaron entrevistas con diez de esos profesores, dos de ellos supervisores de los practicantes del subespacio de la universidad. También fueron realizadas entrevistas con los cuatro practicantes, acompañándose también la disciplina Práctica de docencia. En ella los practicantes eran evaluados por medio de Diarios de campo, planos de clase, planos de intervención, artículos y relatórios, los cuales sirvieron como material para análisis de esta investigación. Así fue posible establecer la estructura del subespacio de la escuela, percibir las disputas y estrategias desarrolladas por los profesores para acumulo del capital docente así como también, el significado de la pasantía en esas disputas y la relación de esa estructura con la producción de bienes culturales/simbólicos. Fueron destacados algunos bienes culturales/simbólicos del subespacio de la escuela y de la universidad y los respectivos juicios por parte de los mismos. De la misma forma, con las entrevistas de los profesores fue posible percibir como entienden sus producciones y las producciones de los practicantes. De forma general se percibe que los juicios, tanto de los practicantes como de los profesores respecto al subespacio escolar y al de la universidad conciben al profesor del subespacio escolar como un especialista técnico y al profesor del subespacio de la universidad como un investigador. Además, existe el juicio de que el conocimiento escolar es anticuado y desactualizado siendo los bienes culturales y simbólicos del subespacio de la universidad esperados para la actualización e innovación. Se concluye que estos juicios tornan evidente una relación de violencia simbólica a partir del momento en que los bienes culturales del subespacio universitario son considerados de mayor *status* que los del subespacio escolar. Por medio de esos juicios son percibidas relaciones de poder en lo que dice respecto a la formación y profesión docente. Se defiende que para esa relación pueda ser transformada se hace necesario que la formación docente invierta en el reconocimiento del subespacio escolar sus *habitus*, disputas, capitales, estimulando mayor identificación y entendimiento por parte de los practicantes en el subespacio que irán a actuar profesionalmente.

Palabras-clave: pasantía supervisada; Educación en Ciencias; Licenciatura en Biología; subespacio de la escuela; bienes simbólicos; violencia simbólica.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	45
FIGURA 2 - IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE DOS JULGAMENTOS SOBRE BENS SIMBÓLICOS DO SUBCAMPO DA ESCOLA.....	178
FIGURA 3 - JULGAMENTOS QUE IMPLICAM NA DESVALORIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES CULTURAIS E SIMBÓLICAS DO SDE	181
FIGURA 4 - JULGAMENTOS QUE IMPLICAM NA COMPREENSÃO DO PROFESSOR DO SUBCAMPO DA ESCOLA COMO ESPECIALISTA TÉCNICO	183
FIGURA 5 - JULGAMENTOS QUE IMPLICAM NA DESVALORIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE DO SUBCAMPO ESCOLAR	186

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - DISTRIBUIÇÃO DE CAPITAL DOCENTE POR PROFESSOR EM ORDEM CRESCENTE.....	84
GRÁFICO 2 - DISTRIBUIÇÃO DE CAPITAL CULTURAL, SOCIAL E SIMBÓLICO DOCENTE POR PROFESSOR.....	85

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - RECORRÊNCIA DE TEMAS NOS TRABALHOS	24
TABELA 2: DISTRIBUIÇÃO DE CAPITAL CULTURAL, SOCIAL E SIMBÓLICO POR PROFESSOR	85

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - INFORMAÇÕES SOBRE OS PROFESSORES DO SUBCAMPO DA ESCOLA.....	39
QUADRO 2 - INFORMAÇÕES SOBRE OS ESTAGIÁRIOS.....	44
QUADRO 3 - ESTRATÉGIAS E CAPITAL DOCENTE DOS AGENTES DO SDE	81
QUADRO 4: CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE BENS SIMBÓLICOS IDENTIFICADOS PELOS PROFESSORES NO SUBCAMPO DA ESCOLA ...	92
QUADRO 5 - CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE BENS SIMBÓLICOS IDENTIFICADOS ENTRE OS PROFESSORES DO SUBCAMPO DA ESCOLA A RESPEITO DOS ESTAGIÁRIOS.....	113
QUADRO 6: CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE BENS SIMBÓLICOS IDENTIFICADOS PELOS ESTAGIÁRIOS NO SUBCAMPO DA ESCOLA	124
QUADRO 7 - CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE BENS SIMBÓLICOS IDENTIFICADOS PELOS ESTAGIÁRIOS NA DISCIPLINA PRÁTICA DE DOCÊNCIA E NO SUBCAMPO DA UNIVERSIDADE	144
QUADRO 8 - RELAÇÃO DE DOCUMENTOS PRODUZIDOS POR ESTAGIÁRIOS E POR SEMESTRE	154
QUADRO 9: ANÁLISE DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS	164

Sumário

1 APRESENTAÇÃO	11
2 INTRODUÇÃO	16
2.1 A PROBLEMÁTICA E AS QUESTÕES DE PESQUISA	21
2.2 OBJETIVOS.....	26
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS	29
3.1 ESTUDO EXPLORATÓRIO	29
3.2 O SUBCAMPO DA ESCOLA E SEUS AGENTES (OS PROFESSORES)	36
3.3 A DISCIPLINA DE PRÁTICA DE DOCÊNCIA	39
3.4 OS ESTAGIÁRIOS	42
4 SUBCAMPO DA ESCOLA: UM SÍMBOLO NO SUBCAMPO ESCOLAR E SUAS DISPUTAS INTERNAS	46
4.1 SUBCAMPO DA ESCOLA: CONCEITUAÇÕES	49
4.2 O SUBCAMPO DA ESCOLA NO SUBCAMPO ESCOLAR.....	51
4.3 SUBCAMPO DA ESCOLA: CAPITAL DOCENTE E POSIÇÃO DOS AGENTES.....	61
5 AS PRODUÇÕES SIMBÓLICAS DO SUBCAMPO DA ESCOLA.....	87
5.1 BENS SIMBÓLICOS	88
5.2 OS BENS SIMBÓLICOS DO SUBCAMPO DA ESCOLA PARA OS SEUS PROFESSORES	90
5.3 OS BENS SIMBÓLICOS POSTOS EM CIRCULAÇÃO PELOS ESTAGIÁRIOS SEGUNDO OS PROFESSORES DO SUBCAMPO DA ESCOLA	112
6 OS BENS SIMBÓLICOS DO SUBCAMPO DA ESCOLA PARA OS ESTAGIÁRIOS	122
6.1 RELAÇÃO COM OS BENS CULTURAIS	125
6.2 RELAÇÃO COM OS ALUNOS	132
6.3 RELAÇÃO COM OUTROS AGENTES	136
6.4 <i>HABITUS DO HOMO MAGISTER</i>	138
6.5 BENS SIMBÓLICOS DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO E DO SUBCAMPO DA UNIVERSIDADE PARA OS ESTAGIÁRIOS.....	142
6.6 JULGAMENTOS E INCORPORAÇÕES NOS DOCUMENTOS PRODUZIDOS PELOS ESTAGIÁRIOS	154
7 RELAÇÕES DE PODER NA FORMAÇÃO DOCENTE: SÍNTESE E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
7.1 O QUE BUSCAM OS ESTAGIÁRIOS?.....	169
7.2 TEORIA x PRÁTICA NO ESTÁGIO OU BEM SIMBÓLICO DA PESQUISA x BEM SIMBÓLICO DO ENSINO	179
7.3 O ESTÁGIO NA INTERSECÇÃO ENTRE AS RELAÇÕES DE PODER.....	187
7.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	191
REFERÊNCIAS.....	195
APÊNDICES.....	200

1 APRESENTAÇÃO

Pensar a relação entre universidade e escola é algo presente em meus questionamentos pessoais e profissionais desde estudante do curso de licenciatura e bacharelado em Ciências Biológicas. Naquele momento, integrante do movimento estudantil, discutíamos coletivamente questões que não estavam presentes no currículo do curso. Assim, a discussão sobre o papel da universidade na sociedade, na nossa cidade, nas questões sociais, ambientais e políticas nos fizeram perceber que as mesmas eram, em grande medida, negligenciadas pela universidade. Foi no movimento estudantil, estudando e atuando coletivamente que foi construído o espaço para esse tipo de questionamento: Qual o papel da universidade?

Assim, meu olhar ao entrar na escola durante o estágio supervisionado foi influenciado por esse questionamento. Entrava na escola e sentia o desconforto de atrapalhar o trabalho do professor, de encher a sala dos professores e muitas vezes me sentir repelida pelos professores e funcionários da escola. Mas não era só comigo essa sensação de distanciamento da escola, os relatos dos colegas que estagiavam em diferentes escolas também traziam algo disso, em menor ou maior escala.

Nas nossas análises nas disciplinas de estágio nas aulas do professor orientador na universidade, a perspectiva era de culpabilizar o professor da escola pelas possíveis limitações que tinha na sua prática docente ou de uma visão negativa sobre a escola pública, sem esperanças de transformação. Poucos eram os momentos de uma discussão contextualizada com nosso sistema educacional e era inexistente a perspectiva do papel da universidade nesse sistema.

Essa ausência me incomodava. Dessa forma, ao final do curso quando tive que escolher um tema para desenvolver na monografia do curso de bacharelado (não havia monografia na Licenciatura, a perspectiva era que professor da Educação Básica não precisa aprender a ser pesquisador) quis pesquisar o estágio na perspectiva da escola e de pano de fundo estava a relação com a universidade, que já percebia exercer grande poder simbólico.

Poder simbólico presente inclusive na nomenclatura de “professor supervisor” para o professor da escola e de “professor orientador” para o professor da universidade nos faz atentar para essa diferenciação de funções e hierarquização do trabalho desses professores no processo de formação docente. Cabe ao professor da escola supervisionar o estagiário, o que remete a uma atividade mais distanciada, técnica, com o poder de fiscalização de um processo. Enquanto que ao professor da universidade compete orientar esse estagiário, remetendo a um trabalho de cunho mais criativo, intelectual, que pensa os objetivos para o estágio.

Lida-se com essa nomenclatura neste trabalho, apesar de concordarmos com Galindo (2012) que esta representa a maneira como o professor da escola é percebido no estágio. Opta-se por essa nomenclatura por ela ainda estar presente na legislação e normas a respeito do estágio e da formação docente em geral, sendo uma maneira do leitor identificar mais facilmente a que nos referimos.

No processo da elaboração da monografia entendi aquela sensação de desconforto quando fui estagiária nas escolas que pesquisei. O tratamento que por vezes recebia da escola, um certo distanciamento desconfiado, era uma espécie de resistência. Resistência à uma violência simbólica que o estágio representa para a escola. Alguns relatos de professores e coordenadores pedagógicos deixavam clara essa violência: estagiários que falavam mal dos professores e da escola, descompromisso dos estagiários, ausência dos professores da universidade na escola durante o estágio, falta de esclarecimento por parte da universidade sobre como seria o estágio e as funções do professor da escola, falta de retorno das observações realizadas durante o estágio, entre outros.

Já no mestrado, dois anos depois e em outro Estado, essa relação também tinha o mesmo peso para os professores. “Cadê a universidade?” “Os professores da universidade nunca vieram aqui”. “Nós somos usados pela universidade”. O mesmo descontentamento estava presente. E na literatura da área de formação docente e estágio supervisionado também é evidenciado que a relação entre universidade e escola é um problema crônico na formação de professores.

Entretanto, no mestrado o meu foco foi entender como ocorria o Desenvolvimento Profissional Docente dos professores que recebiam os estagiários na escola nessa relação com a universidade durante o estágio. Entre outros aspectos, o conhecimento apreendido nessa relação com os estagiários teve destaque entre os professores, seja um conhecimento técnico ou numa abordagem mais teórica. Os professores diziam que os estagiários traziam o conhecimento que é produzido na universidade e com os professores, esses estagiários aprendiam a lidar com a realidade da escola.

Assim, um novo elemento foi sendo construído para o entendimento dessa relação entre universidade e escola: o conhecimento. Por que os professores da escola esperam receber o conhecimento da universidade? Por que o consideram mais atual para o seu trabalho? Por que o conhecimento produzido pelos professores da escola não tem essa mesma valorização por eles próprios? O que é possível de inferir a respeito da relação entre universidade e escola e sobre as possibilidades do trabalho docente da Educação Básica a partir dessas valorizações?

Também no intuito de compreendermos essa relação entre escola e universidade aproximou-se dos conceitos de subcampo escolar (SE), subcampo universitário (SU), subcampo da escola (SDE) e subcampo da universidade (SDU), situando-nos na teoria praxiológica de Bourdieu. Dessa forma, emprega-se o entendimento de campo educacional brasileiro (GENOVESE, 2014) este sendo composto pelos subcampos acima referidos e demais subcampos.

Estes conceitos nos possibilitam compreender o sistema educacional brasileiro como um espaço social específico, regido por leis, com disputas internas próprias e com *habitus* desenvolvido para a lógica daquele espaço. Nesse sentido, apesar de ser influenciado por outras instituições e agentes (outros campos) o campo educacional brasileiro seria capaz de disputar a legitimidade dos bens culturais e simbólicos por ele produzidos, ou seja, compreensões a respeito da sociedade e comportamentos próprios desse campo, como se verá mais adiante, o que caracteriza sua autonomia relativa frente aos demais campos brasileiros como o político, o religioso e o econômico.

Além disso, o entendimento da escola como um subcampo dentro do campo educacional brasileiro permite que se extrapole a compreensão epistemológica e metodológica a respeito desse espaço social como submisso

e reprodutor dos demais espaços sociais. A escola tem uma grande parcela de influência e reprodução do campo econômico, político, religioso, entre outros, mas ao mesmo tempo consegue influenciar os mesmos, daí a autonomia relativa desse subcampo. Com essa compreensão, consegue-se perceber as disputas internas desse subcampo, os interesses ali colocados, os bens simbólicos produzidos pelos seus agentes e a maneira como se relacionam com outros subcampos e campos, procurando valorizar as produções do seu subcampo e, conseqüentemente, o próprio.

Portanto, os conceitos de campo social, de campo educacional brasileiro e subcampo da escola potencializam as ações dos professores da Educação Básica como produtores de conhecimento e de bens culturais e simbólicos em geral, afastando – nos do professor como aplicador de conhecimentos externos e da escola como mera reprodutora social.

Nesse sentido, o problema desta tese vem sendo amadurecido há alguns anos na vivência da relação entre universidade e escola enquanto futura professora em formação inicial e como pesquisadora em formação na monografia e no mestrado. Toda essa vivência trouxe elementos diferentes e importantes para construir o tema atual, que é entender de que maneira a classificação e os julgamentos das produções culturais e simbólicas do subcampo da escola por parte dos estagiários nos apontam elementos a respeito da relação entre os subcampos da universidade e da escola e sobre a formação docente para o subcampo escolar.

E, assim, faz-se uma defesa pela autonomia do trabalho do professor do SE e, ao mesmo tempo, de sua formação. Defende-se que o SE consiga construir mecanismos que assegurem suas produções da mesma forma que o SU realiza com as suas, mais precisamente, pela, para e com a produção de conhecimento.

Também se almeja que com esta investigação ocorra a sensibilização para a necessidade de serem construídos modelos de formação docente que levem de fato em consideração que são formados professores para o SE, reconhecendo-se, portanto, as disputas daquele campo, suas leis e, principalmente, suas produções culturais e simbólicas.

O SU historicamente secundariza as produções que se relacionam à atividade de ensino, inclusive do seu próprio campo. Por outro lado, a principal

estratégia para o acúmulo do capital em disputa nesse subcampo se relaciona com as atividades de pesquisa.

Assim, o olhar dos estagiários, formados no SU, em direção à escola é impregnado dos *habitus* e das disputas da universidade. Quando estão como estagiários, estabelecem seus julgamentos a respeito das produções simbólicas da escola e por meio destes, como se aponta nesta tese, seria possível perceber a relação hierarquizada entre os subcampos e entre as profissões dos seus agentes.

Dessa forma, estaria configurada uma violência simbólica, que opera nos bens simbólicos, nas valorações e julgamentos arbitrários que vão conferindo posições inferiores ao professor do subcampo escolar e construindo um *status* para sua profissão, atrelada ao trabalho prático e técnico, socialmente subjugado ao trabalho teórico.

Aquele incômodo percebido quando estagiária tinha fundamento. O SE, como todo campo social, produz mecanismos para se auto proteger, zelando pela sua autonomia, sempre relativa.

Esta tese se propõe, assim, a se debruçar sobre uma parte da relação entre universidade e escola, que é o estágio supervisionado, como estratégia para discutirmos diferentes questões da profissão docente, tanto do SE, quanto do SU em menor medida.

2 INTRODUÇÃO

A área de formação de professores no Brasil é considerada um campo específico (ROMANOWSKI, 2013) por levantar demandas próprias, ter uma produção acadêmica, congressos e revistas específicas. Sua história está atrelada à História da Educação brasileira, quando na década de 1920, como preocupação Estatal, foi estabelecida a Educação Normal para a formação de professores, inclusive os já atuantes, embora leigos (TANURI, 2000; PIMENTA, 2006; SAVIANI, 2009).

Remetem a essa época também as Práticas de Ensino ou Estágios Supervisionados, no início submetidos à disciplina de Didática e desenvolvendo, com o tempo, uma independência da mesma (PIMENTA, 2006). Assim, como destaca Pimenta (2006), alguns problemas identificados por diversos autores com relação ao estágio supervisionado atual, na realidade são problemas históricos, como a relação distante entre a instituição de formação de professores (universidade, no caso atual) e a instituição que abre espaço para a realização do estágio (as escolas); assim como, a fragilidade da formação do professor que orienta os estagiários na escola.

Apesar de serem temas que remetem a problemas antigos, a relação entre universidade e escola durante o estágio supervisionado é atualmente considerada como uma área que merece ser melhor estudada na formação de professores.

Os diferentes trabalhos ressaltam a distância que se opera na relação entre as duas instituições o que remete diretamente à formação dos professores para a Educação Básica. Assim, são indicadas como soluções as parcerias entre universidade e escola para uma atuação conjunta entre os professores envolvidos no estágio (AROEIRA, 2016).

Por outro lado, Genovese (2014) e Genovese et al (2015) evidenciam relações de poder simbólico entre universidade e escola durante o estágio supervisionado, com destaque ao fato de que tanto a escola quanto a universidade são subcampos do campo educacional brasileiro e, portanto, compartilham *habitus*, capitais e leis com os demais subcampos do campo educacional, ao mesmo tempo em que desenvolve sua autonomia e especificidade

Percebe-se nesta perspectiva de entendimento do campo educacional brasileiro e sobre a escola e a universidade como subcampos do mesmo, uma contribuição para se entender a especificidade da relação entre universidade e escola, o que auxilia na compreensão das distinções entre as produções de bens simbólicos, como por exemplo de conhecimento, de profissão e de *status* social entre professor da universidade e professor da escola. Nesse sentido, estando o estágio supervisionado numa intersecção entre esses dois subcampos distintos, representa um objeto de estudo fecundo para o entendimento dessas marcadas diferenciações.

Assim, o tema proposto por esta investigação se insere no campo da Formação de Professores, especificamente na produção científica a respeito do estágio supervisionado das diferentes licenciaturas. Busca-se, de forma geral, analisar a relação entre subcampo da universidade e subcampo da escola durante o estágio supervisionado. Propõe-se especificamente como tema o estudo da relação dos envolvidos no estágio (em específico os estagiários e os professores da Educação Básica os supervisionam) com os bens simbólicos produzidos pelo campo da escola durante o estágio supervisionado de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Enuncia-se, dessa forma, o problema de pesquisa: O estudo da classificação e do julgamento dos bens simbólicos produzidos pelo SDE realizada pelos estagiários e professores desse campo para compreender se/como/por que essa classificação produz um tipo particular de formação docente e de relação entre os dois campos.

Busca-se, assim, entender como os bens simbólicos produzidos pelo SDE têm sido significados na formação de professores durante o estágio e, dessa forma, visualizar possibilidades de relações entre os dois subcampos em questão no intuito de aproximar as funções, as produções de conhecimento e a consequente valorização social, entre professor da escola e professor da universidade durante o estágio supervisionado.

O estudo sobre os saberes e conhecimentos docentes adquiriu a atenção da produção acadêmica desde os anos 1980. Com isso, estudos pautados na microsociologia, influenciados pela antropologia, passam a ser fecundos na pesquisa em Educação (VALLE, 2014).

Assim, o interesse investigativo que busca a perspectiva dos professores da Educação Básica cresceu. Entretanto, apesar de serem apontadas as relações hierárquicas entre universidade e escola e seus professores no campo da formação de professores, principalmente na relação que se estabelece durante o estágio supervisionado das licenciaturas, pouco se tem avançado no entendimento dessas relações.

Acredita-se que uma das maneiras de se aproximar do entendimento dessa relação hierarquizada entre universidade e escola seja o reconhecimento de que essas duas instituições pertencentes a distintos subcampos produzem conhecimento como bem cultural e simbólico. Além disso, essa produção é marcada pelas leis, capitais e *habitus* de cada subcampo e a relação entre os mesmos influencia e é influenciada pelas relações de poder que ocorrem entre eles. Essas relações de poder produzem significações sociais a respeito dos professores de ambos os subcampos, como por exemplo, significações de desvalorização do trabalho do professor da Educação Básica e do conhecimento produzido na escola.

Nesse sentido, entender a maneira como os bens simbólicos produzidos por esses dois subcampos são classificados pelos envolvidos (neste caso, estagiários e professores do SDE) durante o estágio pode evidenciar a valorização distinta que se confere aos mesmos na formação de professores e possibilitar o entendimento da relação de poder simbólico entre universidade e escola.

A relação entre universidade e escola como uma relação de poder simbólico tem se mostrado determinante nas possibilidades que se estabelecem durante o estágio supervisionado, tanto no sentido da escola se mostrar disponível para trabalhar com os estagiários (MELLO, 2013), quanto para o desenvolvimento profissional docente dos professores da escola que supervisionam os estagiários (MELLO, 2015).

Entretanto, acredita-se que os agentes de um campo e subcampo também tenham a possibilidade de neles interferir, modificando as leis e a disputa de capitais no seu interior e contribuindo para modificações, mesmo que pequenas, no seus *habitus*.

Assim, justifica-se a perspectiva de voltar-se para a classificação de bens simbólicos produzidos no SDE pelos envolvidos no estágio, pois acredita-se que

dependendo de como sejam julgados, classificados e apropriados por esses agentes, a relação entre universidade e escola possa ser mais autônoma e menos hierárquica durante o estágio supervisionado.

De forma geral, a produção acadêmica nacional a respeito do estágio supervisionado tem focalizado a formação inicial. Nesse sentido, os autores têm se preocupado com os seguintes temas com os quais procuram pensar em contribuições desse momento formativo para os futuros professores: propostas de estágios que possam ser mais interessantes para os estagiários; instrumentos de reflexão dos estagiários, como diários de campo; e, o papel do professor da escola para a formação dos futuros professores.

Assim, têm sido frequentes os trabalhos que abordam a escola como um *lôcus* formativo para o professor, seja na interação com o professor da escola ou na vivência das relações com demais agentes da escola como os alunos, a gestão escolar e até mesmo a importância do conhecimento sobre a comunidade em que vivem os alunos atendidos pela escola.

Embora em menor frequência, o estágio supervisionado também tem sido abordado sob a perspectiva do professor da escola. Assim, há trabalhos que enfatizam a contribuição do estágio para a formação desses professores e outros que focam os saberes mobilizados pelos mesmos para a formação de professores. Com relação a estes saberes, em grande parte são apontados por esses trabalhos como de ordem prática, da experiência, instrumentais e didático-pedagógicos. Poucos são os trabalhos que reconhecem o caráter teórico-reflexivo desses conhecimentos na atuação dos professores supervisores de estágio, atribuindo à universidade esse tipo de contribuição para a formação dos estagiários como professores.

A relação universidade e escola na formação de professores durante o estágio supervisionado é outro tema que está presente entre os trabalhos deste campo de formação docente. É uma relação que está quase sempre indicada como limite ou desafio no estágio supervisionado e apontada como uma lacuna no campo, necessitando de estudos específicos e de mudanças. Embora existam pesquisas que focalizem essa relação, ainda estão em número reduzido.

Uma abordagem frequente nesses estudos nos quais a relação universidade e escola é problematizada é a proposta de colaboração entre as mesmas durante o estágio supervisionado. Algumas propostas ocorrem por meio

de grupos de pesquisa formados por professores tanto da universidade, quanto da escola, estagiários e alunos de pós-graduação. Assim, a centralidade nesses grupos é a prática docente do professor da escola.

Outros trabalhos propõem a atividade colaborativa de estágio entre universidade e escola, sendo mais integrada desde o seu planejamento até a avaliação. Os pontos em comum entre esses trabalhos são o reconhecimento da importância do professor da escola e da escola como *lócus* para a formação dos futuros professores, assim como, partem do entendimento que existe uma distância entre universidade e escola.

Uma abordagem pouco usual, já destacada anteriormente, é de que a relação entre SE e SU é uma relação de poder entre subcampos (GENOVESE, 2014; GENOVESE ET AL, 2015). Assim, durante o estágio supervisionado, dois subcampos estariam se relacionando sob determinadas relações de autonomia, de acordo com as demandas dos mesmos postas em fluxo e com significados de ordem simbólica.

Nossa abordagem parte da perspectiva de que o estágio supervisionado se insere numa relação de poder simbólico entre dois subcampos do campo educacional brasileiro. A partir daí, propõe-se o entendimento de sua produção simbólica e a classificação e julgamento dos bens pelos professores do SDE e pelos estagiários.

Neste trabalho, optou-se pelo estudo desses agentes, não incluindo-se os agentes do SU ou SDU, embora se reconheça que a compreensão da relação entre os subcampos perpassa também pela caracterização do SDU e dos bens simbólicos em questão nesse subcampo.

Assim, para entendermos a classificação e apropriação pelos estagiários dos bens simbólicos em circulação durante o estágio defende-se a tese de que a classificação e o julgamento dos estagiários e professores do subcampo da escola a respeito dos bens simbólicos desse subcampo opera com base numa distinção que esconde uma violência simbólica relacionada à uma distinção social entre o trabalho “prático” do professor da escola e o trabalho “intelectual” do professor da universidade.

2.1 A PROBLEMÁTICA E AS QUESTÕES DE PESQUISA

Assim apresentado o tema desta investigação, a saber: O estudo da relação dos envolvidos no estágio (em específico os estagiários e os professores da Educação Básica que os recebem no SDE) com os bens simbólicos produzidos pelo SDE durante o estágio supervisionado de Licenciatura em Ciências Biológicas, pergunta-se:

- *Quais são os bens simbólicos produzidos pelo grupo de professores de Ciências e Biologia do campo da escola relacionados à formação e profissão docente?*
- *Como é estruturado o grupo de professores de Ciências e Biologia com relação à distribuição de capital docente?*
- *De que maneira a estrutura desse grupo de professores se relaciona com a produção de bens simbólicos da formação docente e da docência?*
- *O que os professores do campo da escola, mais especificamente o grupo de professores de Ciências e Biologia, buscam com o estágio?*
- *Como os estagiários classificam e utilizam esses bens simbólicos durante o estágio? Como o fazem os professores do campo da escola? e*
- *O que essas classificações indicam em acerca da relação entre os campos e sobre a formação docente no processo de estágio supervisionado?*

Nesse sentido, nesta investigação se privilegia o olhar a respeito da classificação dos bens simbólicos do SDE (relacionados à formação e profissão docente) pelos professores da escola que recebem os estagiários e pelos estagiários de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Nossa perspectiva volta-se, assim, para a escola e para sua produção de bens simbólicos, inclusive porque na economia de bens simbólicos (BOURDIEU, 2015b) o SDE parece estar com sua produção mais desvalorizada quando comparada com o SDU (GARCIA, 2012). Dessa forma, procura-se compreender se e como sua produção é valorizada pelos estagiários, de forma a se compreender, em parte, a relação de poder simbólico entre os subcampos.

Com a finalidade de realizar uma revisão de literatura a respeito do estágio supervisionado buscaram-se trabalhos no portal de indexação de revistas da Scielo, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBPE), nos anais do Grupo de Trabalho sobre Formação de professores da Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) (desde o ano de 2004 até o ano de 2015, a última década do evento), nos anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) (do evento de 2016, o último evento com anais publicados no momento da revisão) e no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) (em sua última edição, no ano de 2017).

A seleção dessas revistas e eventos levou em consideração a grande área da investigação (Educação) e sua temática geral (Formação de professores), por isso a RBPE e os anais da ANPED foram escolhidos, pois são reconhecidos nacionalmente nessa área. Da mesma forma, o estágio supervisionado tem produção científica intensa acumulada no ENDIPE e por isso voltou-se o olhar para a última década do evento.

Escolheu-se a última década como critério de seleção de seus trabalhos, década esta que abrange as principais mudanças recentes na formação de professores a partir do ano de 2002, como carga horária de estágio e as novas diretrizes para a formação docente de 2015.

O ENPEC foi escolhido por se tratar do principal evento de Educação em Ciências, também nossa área de interesse de análise. Foi realizada seleção de trabalhos apenas na sua última edição, pois nas demais 10 edições do evento já foi realizada revisão de literatura semelhante nos nossos trabalhos anteriores (MELLO, 2015; MELLO & HIGA, 2015).

A busca foi realizada com os descritores “Estágio Supervisionado” e “Prática de Ensino” quando a plataforma de busca permitia a busca direta. Entretanto, o ENDIPE, por exemplo, não oferecia plataforma de busca, sendo necessário pesquisar em todos os eixos do evento os trabalhos sobre estágio supervisionado. Levantados os trabalhos, selecionaram-se aqueles que atendessem aos seguintes critérios:

1. Inserção na área de formação de professores;
e/ou
2. Que assuma a perspectiva da escola sobre o estágio supervisionado
e/ ou

3. A perspectiva do professor supervisor
e/ou
4. Problematize a relação universidade e escola como foco do trabalho
e/ou
5. Discuta os saberes docentes durante o estágio.

Esses critérios foram construídos com base no nosso problema de pesquisa, assim, os trabalhos selecionados poderiam representar um panorama geral do que se vem discutindo atualmente sobre o tema proposto e as lacunas existentes no campo de pesquisa.

Com esses critérios, após a leitura dos resumos, foram selecionados para leitura do texto na íntegra de 12 trabalhos, dentre estes: 1 do ENDIPE, 2 do ENPEC, 5 do Grupo de Trabalho de Formação de Professores da ANPED, 3 do Scielo (Revistas Cadernos de Pesquisa, Bolema e Educar em Revista) e 1 da RBPE.

Dos 12 trabalhos, 3 focalizaram especificamente a parceria entre universidade e escola; 4, os professores supervisores (destes, um com relação aos saberes mobilizados por esses professores na formação docente; 2 sobre seu papel e suas ações durante o estágio; e 1 sobre sua concepção de estágio); apesar de não focalizar apenas o professor supervisor, foi selecionado 1 trabalho que discute os papéis dos envolvidos no estágio; 2 trabalhos focalizam a supervisão de estágio (1 sobre os tipos de acompanhamento e denominações para esse processo e outro analisando um caso específico de supervisão); 1 sobre a potencialidade do uso do diário de campo compartilhado entre professor supervisor (autor do trabalho) e estagiários, por último há 1 trabalho que discute as concepções de estágio supervisionado sob quatro visões: a legislação, a produção acadêmica sobre o estágio, os estagiários e os professores supervisores.

A tabela 1 sintetiza a recorrência dos temas encontrados nos trabalhos analisados.

TABELA 1 - RECORRÊNCIA DE TEMAS NOS TRABALHOS

Temas	Número de trabalhos
Relação Universidade e Escola	3
Professor Supervisor de Estágio	4
Papeis dos envolvidos no Estágio	1
Supervisão de Estágio	2
Diário de Campo no Estágio	1
Concepções de Estágio	1
Total	12

FONTE: A autora (2017)

Em seus resultados e recomendações, os autores dos trabalhos destacam algumas lacunas e desafios na formação docente, seja no campo de pesquisa ou na efetivação do estágio supervisionado, dentre eles:

a) a articulação entre universidade e escola (RODRIGUES, 2012, RINALDI, 2012; MILANESI, 2012; RODRIGUES, 2013; CALDERANO, 2013; CYRINO & SOUZA NETO, 2013; CYRINO & SOUZA NETO, 2015; BENITES ET AL, 2015; AROEIRA, 2016; MUNIZ ET AL, 2017; SILVA & MARTINS, 2017);

b) a necessidade de reconhecer a escola como co-formadora de professores (RODRIGUES, 2012; CYRINO & SOUZA NETO, 2015; AROEIRA, 2016);

c) a superação da racionalidade técnica na formação de professores, investindo na formação crítico-reflexiva dos estagiários (AROEIRA, 2016);

d) buscar explicitar os saberes dos professores supervisores mobilizados na formação de professores (BENITES ET AL, 2015; MUNIZ ET AL, 2017);

e) a necessidade de evidenciar a organização dos estágios e os papeis dos envolvidos (SILVA & MARTINS, 2017, RODRIGUES, 2012);

f) a organização espacial e temporal das instituições envolvidas no estágio dificultam a colaboração entre universidade e escola (SILVA & MARTINS, 2017);

g) dificuldade do acompanhamento dos estagiários pelos professores da universidade e da escola (RODRIGUES, 2012);

h) concepção do estágio apenas como prática (RODRIGUES, 2012);

i) desarticulação entre teoria e prática (RODRIGUES, 2012; RINALDI, 2012; BENITES ET AL, 2015);

j) remuneração dos professores pelas suas atividades de supervisão de estagiários (RODRIGUES, 2012); pesquisas mais aprofundadas sobre a circulação de saberes entre universidade e escola (RODRIGUES, 2012)

k) poucos dados sobre a constituição e desenvolvimento dos estágios (CALDERANO, 2013);

l) coexistência de concepções de estágio antagônicas (CALDERANO, 2013);

m) e a necessidade do reconhecimento do professor da escola como parceiro na formação do estagiário (CYRINO & SOUZA NETO, 2013; BENITES ET AL, 2015).

Assim, entre várias questões, fica evidente que uma relação efetivamente mais próxima entre universidade e escola é uma necessidade no campo do estágio supervisionado, não sendo apontada como desafio apenas por um trabalho. Entretanto, o que permite entendermos esse distanciamento das duas instituições? Como podemos fazer para aproximá-las?

Trabalhos de colaboração durante o estágio como grupos de estudo são apontados como uma das soluções para esse distanciamento por Calderano (2013), assim como a construção da proposta formativa por meio de roteiros para os estagiários e para os professores supervisores de forma colaborativa (CYRINO & SOUZA NETO, 2015). Assim, inclusive a construção conjunta entre professor supervisor e estagiários de ferramentas de reflexão formativa, como um diário de campo, pode contribuir para uma aproximação entre universidade e escola e para a compreensão da escola e do seu professor como formadores de docentes, como destacado por Gonçalves Júnior & Carvalho (2014).

Entretanto, como foi levantado por Calderano (2013), faltam estudos sobre o desenvolvimento dos estágios, a nosso ver, principalmente na ótica da relação entre universidade e escola. A partir desse tipo de estudos poderíamos entender o que é necessário para uma articulação maior entre as mesmas.

Pelo nosso entendimento, uma dessas lacunas seria a respeito da circulação dos conhecimentos e saberes entre as instituições durante o estágio supervisionado, como apontado por Rodrigues (2012).

Por fim, destaco que embora a experiência do estágio tenha sido bastante enriquecedora, seria preciso um tempo maior de acompanhamento do estágio para identificar e tratar dos cruzamentos de saberes entre universidade e escola. Estudos que busquem identificar quais saberes são mobilizados durante o estágio, por todos os envolvidos, permitirão ampliar as discussões quanto a este aspecto. (p. 13).

Assim, como destaca Aroeira (2016), para que o estágio represente aprendizagem significativa para todos os envolvidos, deve ter como centralidade a escola como formadora, sem deixar de considerar a interação entre universidade e escola e seus diferentes saberes. Por isso, percebe-se que a temática “relação entre universidade e escola na formação de professores” é de preocupação científica, sendo uma área que necessita de estudos que enriqueçam o seu entendimento, problematizando essa relação e repensando possibilidades de mudança da mesma.

2.2 OBJETIVOS

Tem-se como objetivo principal da pesquisa:

Compreender o que as classificações dos bens simbólicos do subcampo da escola (SDE), realizadas pelos estagiários e professores desse subcampo, indicam a respeito sobre o processo de formação docente e sobre a relação entre os subcampos da escola (SDE) e da universidade (SDU).

São objetivos específicos desta investigação:

1. Identificar os bens simbólicos relacionados com a formação e profissão docente do grupo de professores de Ciências e Biologia do SDE, referidos pelos estagiários e pelos professores desse grupo;
2. Analisar como os estagiários classificam e assimilam esses bens simbólicos durante o estágio e como os professores do SDE o fazem na sua profissão;
3. Entender como a organização interna (volume e estrutura de capital docente) desse grupo de professores do SDE tem influência na produção desses bens simbólicos;
4. Identificar que modelo de professor é construído pelos estagiários durante o estágio e as implicações dessa percepção para a formação docente;

5. Compreender o que essas classificações dos bens simbólicos indicam acerca da hierarquização entre a natureza do trabalho dos professores dos dois subcampos e uma relação entre os mesmos.

O estágio supervisionado adquire centralidade neste estudo por se tratar de um momento avançado nos cursos - como, segundo Pimenta e Lima (2011) majoritariamente ocorre nas licenciaturas brasileiras - e, portanto, os estagiários chegam ao estágio após terem passado por diversos processos formativos durante o curso, configurando uma ocasião em que foram desenvolvidos entendimentos um pouco mais amadurecidos a respeito da profissão docente se comparado com o início do curso. De alguma maneira, portanto, representa uma síntese relevante desse processo inicial de formação docente, apesar de compreendermos a formação docente como Desenvolvimento Profissional Docente (DAY, 2015) e, nesse sentido, a formação desse estagiário enquanto professor ocorre por toda sua vida profissional e em diferentes âmbitos.

Dessa maneira, se reconhece que o estágio (na disciplina de Prática de Docência) não representa o único momento em que existe uma relação com o campo escolar, existindo outras disciplinas para tal e, da mesma forma, não representa todo o processo do curso de Licenciatura. Nesse sentido, se tem consciência de que as reflexões desenvolvidas neste trabalho limitam-se ao momento de estágio supervisionado e aos agentes, instituições e campos que naquela ocasião estiveram nele envolvidos. As reflexões são feitas entendendo as limitações colocadas, mas procurando extrapolar, quando viável, para a formação docente de forma mais ampla.

Apresentados tema, a problemática, questões e objetivos de pesquisa, expõe-se a organização do texto desta tese.

No capítulo 3 discorreremos sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa, situando seu contexto e os agentes colaboradores. No capítulo 4 “Subcampo da escola: um símbolo entre o subcampo escolar e suas disputas internas”, situa-se o SDE no SE de forma a permitir um entendimento inicial do que esse subcampo representa para os professores do SE. Ainda nesse capítulo, descreve-se a estrutura interna do grupo de professores de Ciências e Biologia do SDE, por meio da qual são identificadas as estratégias e disputas para acúmulo de capital docente.

No capítulo 5, “As produções simbólicas do subcampo da escola”, identificamos os bens simbólicos reconhecidos pelos professores do SDE como pertencentes a seu subcampo e que se relacionam com a sua profissão e formação. Além disso, nos ocupamos da discussão a respeito dos bens simbólicos identificados entre os estagiários por esses professores. Ambas identificações são acompanhadas do julgamento e classificação por esses agentes a respeito desses bens simbólicos.

No capítulo seguinte, “Os bens simbólicos do subcampo da escola para os estagiários”, é feita a discussão a respeito da classificação, julgamento e apropriação dos bens simbólicos do subcampo da escola pelos estagiários. Destacam-se ainda, alguns bens simbólicos da disciplina de graduação de Prática de Docência e as produções de avaliação para essa disciplina realizada pelos estagiários.

No sétimo capítulo “Relações de poder na formação docente” é realizada uma retomada dos capítulos anteriores procurando relacionar os resultados neles discutidos com nossa preocupação principal: a relação de violência simbólica entre os subcampos e a formação docente.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa de abordagem qualitativa foi desenvolvida a partir de duas principais técnicas: observação e entrevistas e, como auxiliar, a análise documental.

Essas estratégias metodológicas são empregadas em três diferentes fontes de material empírico: o SDE e seus professores; os estagiários; e a produção documental dos estagiários para a disciplina de Prática de Docência da universidade.

A descrição dos procedimentos metodológicos será feita considerando-se, portanto, essas três fontes. Primeiramente apresenta-se uma descrição e análise a respeito do estudo exploratório desta investigação, que foi incluído no estudo principal e teve como principal objetivo verificar a adequação da abordagem metodológica e dos pressupostos de pesquisa ao campo empírico

3.1 ESTUDO EXPLORATÓRIO

Com o objetivo de refletir a respeito do nível de adequação dos procedimentos propostos, das perguntas e objetivos de pesquisa foi desenvolvido um estudo exploratório no segundo semestre de 2017, cujos resultados foram incluídos posteriormente no estudo principal para a tese.

Para tal, foram traçados alguns objetivos:

- Aproximar-se do campo de pesquisa;
- Refinar objetivos de pesquisa;
- Refinar metodologia de pesquisa;
- Aproximar-se do objetivo geral e dos específicos da pesquisa;
- Explorar uma ou duas relações expressas nos objetivos específicos do estudo principal.

Entendeu-se que para uma primeira aproximação da escola seria importante compreender aspectos de seu *habitus* (BOURDIEU, 1983b), assim como, perceber elementos que possam caracterizá-la como um subcampo do campo educacional brasileiro (BOURDIEU, 1983; GENOVESE, 2014), um conceito que guia a investigação e seu olhar sobre a escola. Assim, levantaram-

se alguns elementos que pudessem nos auxiliar na compreensão do *habitus* e do SDE:

a) *Habitus* do subcampo da escola

- Aproximar-se das dinâmicas da escola, rituais, relações entre os professores, relações dos professores com outros agentes da escola, como se organizam os professores, as áreas, os setores do colégio
- Compreender como são pensados e objetivados os espaços e tempos de formação docente dentro da escola para os professores
- Compreender se há espaço/ tempo para a produção de conhecimento pelos professores na escola e em caso positivo, como estes ocorrem
- Compreender como o estágio se insere no *habitus* do SDE.

b) Subcampo da escola

- Identificar e compreender as leis que regem o subcampo, o que estão relacionadas à cultura da escola
- Situar os agentes desse subcampo em relação a novatos, experientes, hereges e ortodoxos (BOURDIEU, 1983a)
- Perceber entre os sujeitos das escolas as estratégias de relações de poder, hierarquia. Especificamente, a hierarquia entre os professores envolvidos com o estágio supervisionado da Biologia com relação aos demais professores, e a direção
- Identificar os tipos de capitais que os professores envolvidos com o estágio supervisionado da Biologia procuram em geral e na supervisão de estagiários

Para a seleção da escola com o intuito de nela realizar o estudo exploratório levou-se em consideração que fosse uma escola estadual que tivesse uma relação antiga com a universidade visando o estágio supervisionado. A escolha de uma escola estadual relaciona-se com o objetivo de que caso fosse percebida na mesma alguma possibilidade de relação entre

universidade e escola numa perspectiva mais colaborativa (FOERSTE, 2005), ou próximo a isso, pudesse ser feita essa discussão a partir da concretude das possibilidades e limitações que a carreira do magistério da rede estadual de ensino apresenta.

Outro critério de seleção para o estudo foi a escolha de alguma escola estadual que tivesse possibilidades diferentes para a formação e para o trabalho de seu professor, pois gostaríamos de discutir se essas possibilidades, integrantes da cultura da escola têm alguma repercussão na relação com a universidade durante o estágio. Uma dessas possibilidades é a organização dos professores em grupos de suas disciplinas com a coordenação feita por um dos colegas, aproximando-se da departamentalização do trabalho docente (DAY, 2005). Assim, os professores discutem nessa coordenação assuntos específicos da disciplina, como o plano de trabalho, e assuntos gerais da escola, como o plano de gestão da instituição.

Em síntese, a escola foi escolhida por ter uma relação antiga com a universidade, por ser estadual e por apresentar possibilidades para o trabalho e formação de seus professores que se destacam dentre outras escolas.

O primeiro contato com a escola foi realizado por meio da coordenadora da disciplina de Biologia, que concedeu informações sobre os procedimentos que deveriam ser realizados na secretaria da escola para solicitação de desenvolvimento da pesquisa. Assim, no final de julho de 2017 entrou-se com o protocolo de requerimento de pesquisa na escola na secretaria, que ainda nos exigia uma carta de apresentação (Apêndice 3) da pesquisadora pela universidade. Este procedimento, possivelmente, seria diferente caso fosse uma escola que não tivesse esse setor de protocolo.

Feito isso, o protocolo seguiu para a coordenadora da Biologia, que o deferiu. No início de agosto, portanto, iniciaram-se as atividades investigativas nessa escola. A primeira atividade foi a apresentação da pesquisadora durante a reunião da coordenação de Biologia com todos os professores da disciplina. Nesse momento, foi acordada a observação dessas reuniões com a adesão voluntária à pesquisa dos professores interessados.

Também foi informado aos professores que poderiam ser realizadas entrevistas com os mesmos, sendo todo o processo assegurado pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 4) assinado pelos voluntários

que se dispusessem a colaborar com a pesquisa. Os roteiros das entrevistas com professores (APÊNDICES 1 e 2) foram reconstruídos à medida que se realizaram as entrevistas, acrescentando-se elementos considerados interessantes a partir das entrevistas realizadas.

Posteriormente, foi feita a apresentação do projeto de pesquisa para a chefe da Divisão Educacional da escola.

Assim, a inserção na escola construiu-se principalmente por meio de observações das reuniões semanais dos professores de Biologia e Ciências durante um dia por semana, acompanhamento de algumas reuniões dos professores com a divisão educacional da escola, realizações de entrevistas e conversas com professores e funcionários da escola, convivência e observações das salas dos professores, corredores, pátios e demais espaços da escola.

Essas observações durante o segundo semestre de 2017 foram feitas em aproximadamente dois dias por semana: a reunião semanal da coordenação de Biologia e outro dia para acompanhamento de outras atividades e espaços da escola, como citado anteriormente.

Os sujeitos colaboradores deste estudo exploratório compõem um grupo de cerca de 14 professores de Biologia, que foram acompanhados de forma mais sistemática durante suas reuniões de coordenação da disciplina. Além disso, acompanharam-se esses professores, principalmente as duas professoras coordenadoras da disciplina do ano de 2017, em reuniões com os coordenadores das demais disciplinas e com a gestão da escola, além de reuniões de formação que envolveram todos os professores da escola.

Para o estudo exploratório inicial, foram entrevistados sete professores de Ciências e Biologia, assim como membros da gestão escolar, integrantes do Centro de Memória do colégio e funcionários inspetores de pátio e corredores da escola. Na continuidade, foram feitas mais três entrevistas, totalizando dez professores colaboradores.

As observações foram registradas em um caderno de campo, onde são feitas as descrições e posteriormente inseridas reflexões sobre o observado. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

Ao final do estudo exploratório percebeu-se a importância de se compreender a maneira como os estagiários se relacionam com os bens simbólicos da universidade e da escola e os sentidos que conferem aos mesmos.

Assim, foi feito o contato com uma dupla de estagiários que realizou atividades formativas ao longo do ano de 2017 na mesma escola e foi construído o roteiro de entrevista (APÊNDICE 5).

A intenção foi realizar a entrevista com os dois estagiários ao mesmo tempo, identificando pontos em comum entre ambos com relação à vivência como estagiários e na relação com o conhecimento produzido pelo professor da escola. Entretanto, essa entrevista não compôs nosso material empírico, pois foram feitos ajustes no seu roteiro. Assim, para os estagiários que colaboraram com a investigação no ano seguinte e compuseram o estudo definitivo, o roteiro é distinto do utilizado no estudo exploratório, o qual será explicitado mais adiante.

3.1.1 Resultados do estudo exploratório

Com a observação das reuniões de coordenação de Ciências e Biologia a hipótese de trabalho desta investigação foi modificada. Nesse sentido, num primeiro momento, antes de iniciado o estudo exploratório, trabalhou-se com o pressuposto de que a relação entre universidade e escola ocorre de forma menos hierarquizada quando a escola tem uma cultura de formação de seus professores mais organizada, no sentido, por exemplo, de cursos e projetos pensados pela escola para seus próprios professores.

Contudo, apesar de observarmos que aquela escola tem uma organização interna que estabelece regras mais claras para o estágio se comparada com as demais escolas - o que pode ser um sinal de uma relação menos hierarquizada com a universidade - não se pode afirmar que isso tenha relação direta com a organização da formação docente na escola. A hipótese não se sustentou por ter sido observado que essa escola não possui esse objetivo para a formação de seus professores. A formação ocorre muito mais como uma exigência da Secretaria Estadual de Educação e portanto, presente em todas as escolas estaduais do Paraná, e não tanto como um elemento da cultura ou *habitus* próprios desta escola em particular.

Entende-se que a pesquisa qualitativa em Educação, apesar de trabalhar com pressupostos e com metas, é dinâmica e mutável. Assim, um estudo exploratório contribui enormemente para que sejam realizados ajustes e mudanças, como ocorreu nesta investigação.

Nesse sentido, interpretou-se a partir das observações e das primeiras entrevistas com os colaboradores da pesquisa, o *habitus* dessa escola. Isso permitiu a reconstrução dos pressupostos e objetivos de pesquisa.

Assim, concluiu-se não ser desejável ou possível fazer uma relação direta entre a formação docente pensada pela escola e o tipo de parceria que se constrói com a universidade. Ao invés disso, voltou-se o foco para a relação entre as possibilidades e maneiras de circulação dos bens simbólicos produzidos pela universidade e pela escola e as formas de parceria entre ambas durante o estágio supervisionado.

Dessa forma, incluem-se momentos difusos de produção de conhecimento pelos professores da escola e não apenas os momentos oficialmente organizados pela mesma.

Assim, foi possível perceber que, apesar de mais burocrática, no sentido de exigir da universidade uma documentação para o estágio, a relação com a universidade parecia ser similar à de outras escolas, de acordo com nossa revisão de literatura e com nossos trabalhos anteriores (MELLO, 2013; MELLO, 2015), ou seja, uma parceria dirigida (FOERSTE, 2005).

A aproximação ao campo de pesquisa, outro objetivo do estudo exploratório, também foi oportunizada. Assim, conheceu-se a escola, seus funcionários, professores e pedagogos, da mesma forma como seus diferentes setores e regras explícitas e implícitas. Perceberam-se outras atribuições de um professor dessa escola para além da sala de aula: reuniões, formações, preparação de aulas, atividades burocráticas com as quais devem lidar no seu cotidiano, dentre outras. São atribuições compartilhadas, em parte, com outros professores da rede estadual de ensino e, por outro lado, outras que são específicas dos professores desta escola.

Percebeu-se que ao mesmo tempo que o número grande de professores de cada disciplina neste colégio permite uma organização do trabalho, oportunizando mais trocas e produção de conhecimento entre eles, também potencializa a existência de conflitos.

Entender esses conflitos, em parte, ou ao menos localizá-los e compreender as relações que estão presentes nesse grupo de professores é importante para esta pesquisa por trabalhar com o conceito de campo social de

Bourdieu (1985), que justamente faz referência à existência de disputas, interesses e buscas por capitais nos diferentes grupos sociais.

Assim, ter identificado esses conflitos no grupo e na escola (por exemplo, com relação à gestão, ao sindicato, aos diferentes grupos de professores da escola, ao governo) foi importante para justificar o uso desse conceito que possibilita compreender a escola como uma instituição também autônoma em relação à universidade, o que implica considerar que ela não está totalmente sujeita às demandas da universidade, pelo contrário, tem demandas próprias.

Nesse sentido, durante o estudo exploratório, o problema de pesquisa foi amadurecido, esclarecendo-se a busca pela compreensão da relação entre universidade e escola, mas especificamente sob o ponto de vista dos bens simbólicos.

Acredita-se que desta forma se possa problematizar as possibilidades de produção de conhecimento e as condições de trabalho do professor da escola historicamente diferenciadas e desvalorizadas em relação ao professor da universidade. E durante o estágio supervisionado essa tensão entre conhecimentos se faz presente para a formação inicial do estagiário.

Pergunta-se, assim: De que forma os bens culturais e simbólicos produzidos pelo professor do subcampo da escola são levados em consideração na formação docente que ocorre durante o estágio supervisionado?

Apesar da dificuldade em perceber a produção de bens culturais e simbólicos pelo professor da escola, esta foi a busca desta investigação. Assim, nas entrevistas com os professores procurou-se iniciar esse entendimento, aproximando-se da compreensão de como os professores percebiam seu trabalho e se relacionavam com o conhecimento da escola e da universidade na relação com o estagiário. Portanto, no estudo exploratório, começou-se a delinear a natureza do conhecimento do professor da escola, como o produz, como lida com ele e como está presente na formação do estagiário, tendo como pano de fundo a relação de poder simbólico entre universidade e escola.

Dentro da escola também se percebe um dinamismo dos professores: organizam-se em grupos de estudos, propõem e organizam debates para a comunidade escolar, constroem projetos, revistas, têm um centro de memória que pensa a escola e se preocupa com o registro de sua história. Percebe-se, portanto, que se trata de uma escola que pensa a si própria, como algo particular,

próprio da mesma. Essa percepção também permite aproximações ao conceito de subcampo da escola, ao mesmo tempo em que foi sendo percebida sua posição no campo educacional do Estado.

Um último aspecto a comentar no desenvolvimento do estudo exploratório foi a abordagem de caráter experimental na construção das entrevistas. Assim, o roteiro foi modificado a cada entrevista, como comentado anteriormente. Além disso, na segunda entrevista com a Professora 1, optou-se por dialogar de forma mais transparente a respeito da pesquisa, evidenciando os objetivos e questões da mesma de forma mais intensa do que foi realizado com os demais colaboradores da investigação, e nesse sentido, foi possível dialogar sobre a possibilidade de produção de conhecimento pelo professor da escola de uma maneira mais reflexiva. Com esse mesmo caráter experimental foi proposta a entrevista em dupla dos estagiários.

Portanto, este estudo exploratório permitiu iniciar as reflexões da pesquisa, estimulando mudanças, redirecionamentos e visualizando necessidade de aprofundamentos. Assim, as principais mudanças foram nas hipóteses de trabalho e na forma de participação dos estagiários, que passaram a ter mais protagonismo, o que não era o objetivo inicial da investigação. E como principais resultados do estudo exploratório podem ser apontados a aproximação com o subcampo da escola e seus agentes, entendimentos do seu *habitus*, das leis do campo e das disputas ali estabelecidas.

Com isso, foi dado prosseguimento à pesquisa nessa mesma instituição, como será descrito a partir da seção seguinte.

3.2 O SUBCAMPO DA ESCOLA E SEUS AGENTES (OS PROFESSORES)

Para a abordagem da primeira fonte foi realizada uma imersão no SDE, onde se usou do método de observação narrativa (LESSARD-HÉBERT ET AL., 2012) e de entrevistas com os professores desse campo (BOURDIEU, 2001) com o interesse em se aprofundar nos sentidos conferidos por um grupo de professores de uma determinada escola à relação com a universidade, compreender as relações internas a esse grupo, assim como os capitais em disputa e o *habitus*, focalizando a produção de bens simbólicos na instituição pelos seus professores.

Nesse sentido, a observação é denominada narrativa pois não há categorias definidas *a priori*, apesar de trabalharmos com objetivos pré-determinados, como o de se entender as atribuições de significado pelos agentes num contexto específico. Para tal objetivo, foi feito o uso de um “diário de bordo, notas de trabalho de campo, descrição de incidentes críticos ou anedóticos num dado período (“espécimes”) (redigidos no momento ou retrospectivamente)”. (LESSARD-HÉBERT ET AL, 2012, p.149).

Observaram-se, durante um ano e meio (entre os anos de 2016 e 2017) as reuniões semanais dos professores de Ciências e Biologia, como são chamadas no SDE: reuniões de coordenação. Estas são organizadas pelos professores coordenadores da área e também, porventura, por algum coordenador pedagógico da escola. Também foram observadas duas formações pedagógicas oferecidas pela Secretaria Estadual de Educação (SEED) semestralmente e reuniões da gestão escolar com os professores coordenadores das áreas disciplinares.

Essas observações geraram um material escrito no diário de campo e forneceram informações a respeito do *habitus* da escola, as relações internas e até mesmo com outros subcampos e sobre a maneira de produção dos bens culturais e simbólicos.

As entrevistas foram realizadas observando-se que são uma relação social e com vistas a controlar o máximo possível a violência simbólica dessa comunicação (BOURDIEU, 2001). Para isso, tenta-se no momento da negociação da entrevista e no seu transcorrer observar o que Bourdieu pontua para a pessoa que a desenvolve:

Efetivamente, ela associa a disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade de sua história particular, que pode conduzir, por uma espécie de mimetismo mais ou menos controlado, a adotar sua linguagem e a entrar em seus pontos de vistas, em seus sentimentos, em seus pensamentos, com a construção metódica, forte, do conhecimento das condições objetivas, comuns a toda uma categoria. (BOURDIEU, 2001, p.695).

Evidentemente não há como se controlar toda a violência simbólica que está presente numa relação de entrevista. Entretanto, sabe-se reconhecer os seus efeitos, como por exemplo, o efeito que uma estudante de doutorado pode

representar para os professores do SDE, por se tratar, na visão dos mesmos, de uma representante do SDU.

Por outro lado, um dos aspectos que Bourdieu (2001) ressalta como importante para uma comunicação não violenta é a proximidade social entre entrevistador e entrevistado. Nesse sentido, ocorreu de fato uma proximidade, por todos os agentes se tratarem, como a entrevistadora, de professores de Ciências e Biologia e terem uma proximidade social econômica e cultural.

Assim, com os professores do SDE foram realizadas entrevistas a partir do segundo semestre de 2017. Naquele primeiro momento, tinha-se o interesse em se realizar entrevistas com a maioria, se não todos, os professores de Ciências e Biologia (eram cerca de 14 professores no período acompanhado) para entender as relações de poder daquele grupo em específico, assim como a sua relação com a universidade. Foi possível realizar entrevistas com 10 professores. O roteiro está no Apêndice 1.

Porém, no primeiro semestre de 2018, acompanhando a disciplina da universidade de Prática de Docência, percebeu-se que nem todos os professores entrevistados eram supervisores dos estagiários daquele SDU. Nesse sentido, selecionaram-se duas professoras para continuarem colaborando com a investigação a fim de se entender de forma mais aprofundada a apropriação de bens simbólicos produzidos pelo campo da escola por parte dos estagiários. Essas professoras receberam os quatro estagiários da disciplina acompanhada.

Assim, foi realizada uma segunda entrevista com essas professoras, procurando compreender a relação delas com a intervenção desenvolvida pelas estagiárias, sua participação e os bens simbólicos envolvidos na intervenção. O roteiro está em Apêndice 2.

No total, foi realizada uma média de 2 entrevistas com cada professor com os oito professores que não eram supervisores dos estagiários do SDU em questão, enquanto que com as duas professoras supervisoras dos estagiários, foram realizadas 4 entrevistas com cada uma.

As informações referentes aos professores que colaboraram com esta investigação estão sintetizadas no quadro 1:

QUADRO 1 - INFORMAÇÕES SOBRE OS PROFESSORES DO SUBCAMPO DA ESCOLA

Professor	Idade¹	Tempo de carreira²	Já foi coordenador de área	Supervisor de estágio no momento	Efetivo na escola	Colaboração com a pesquisa
Professora 1	+ - 40	+10	Não	Sim e do subcampo da universidade	Não	Observação; 4 entrevistas
Professor 2	+ 40	+ -15	Não	Sim	Não	Observação; 2 entrevistas
Professora 3	+ - 50	+ -30	Não	Sim	Não	Observação; 3 entrevistas
Professora 4	+60	+30	Não	Não	Sim	Observação; 4 entrevistas
Professor 5	+50	+ -25	Sim	Sim	Sim	Observação; 2 entrevistas
Professora 6	+40	+ -20	Sim	Sim e do subcampo da universidade	Sim	Observação; 4 entrevistas
Professora 7	+50	+ -30	Não	Sim	Sim	Observação; 1 entrevista
Professora 8	+50	+ -30	Sim	Não	Sim	Observação; 2 entrevistas
Professora 9	+50	+ -30	Sim	Não	Não	Observação; 1 entrevista
Professora 10	+50	+ -30	Sim	Sim	Sim	Observação; 3 entrevistas

FONTE: A autora (2019)

3.3 A DISCIPLINA DE PRÁTICA DE DOCÊNCIA

A disciplina de Prática de Docência integra a grade curricular do curso de Ciências Biológicas do SDU na modalidade de Licenciatura. Além da Licenciatura, o curso possui a modalidade de Bacharelado. Depois de um período de três anos cursando disciplinas em comum (Núcleo Básico), os estudantes optam por uma dessas modalidades no período matutino, enquanto que no noturno, há apenas a opção pela Licenciatura.

Para a modalidade de Licenciatura, o prazo mínimo para finalizar o curso é de 5 anos, e o máximo, 7 anos. Para a outra modalidade, 4 anos, o prazo mínimo e 6,5 anos o máximo.

A disciplina de “Prática de Docência em Ciências e Biologia I e II” é obrigatória para a modalidade de Licenciatura, sendo anual (duração de dois

¹ Aproximada em anos

² Aproximada em anos

semestres letivos) e ofertada para alunos que estão majoritariamente no 9º e 10º períodos do curso.

Essa disciplina não é a única na qual os estudantes explicitamente desenvolvem atividades na escola (inclusive com referência a isso nas ementas das mesmas). Além dela, na grade curricular obrigatória são mais duas com essa proposta: Organização do Trabalho Pedagógico na Escola (Ofertada para alunos do 7º período) e Estágio Supervisionado em Contextos Interativos na Educação (8º período). Nas disciplinas optativas também é possível que os estudantes curse disciplinas com a proposta de relação com a escola.

Dessa forma, como já mencionado, a escolha pelo estudo da relação que se estabelece durante a disciplina de Prática de Docência entre os subcampos da escola e da universidade é feita com a ciência de que há outras disciplinas integrantes do currículo do curso de Licenciatura que permitem essa relação. Entretanto, a compreensão que se tem dessa disciplina como um momento de relação intensa, com os estagiários sob supervisão de professores do campo da escola e ao final do curso, representando o auge do processo formativo desenvolvido ao longo do curso, são alguns dos motivos para nos debruçarmos nesse momento formativo.

No primeiro semestre letivo de 2018 acompanhou-se a disciplina “Prática de Docência em Ensino de Ciências e Biologia” do SDU, nas turmas dos períodos matutino e noturno, cada uma com uma professora. O acompanhamento da disciplina se deu por meio de observações e eventuais participações nas discussões e em uma intervenção didática solicitada por uma das professoras. As observações foram registradas em um diário de campo.

Teve-se como objetivos no acompanhamento da disciplina:

- Identificar os bens simbólicos dos dois subcampos que estão na disciplina;
- Compreender como o estágio está organizado nessa disciplina proposta pela universidade;
- Identificar e se aproximar dos estagiários que estão desenvolvendo suas atividades de estágio no SDE pesquisado.

- Organizar as avaliações sugeridas pela disciplina para compor o material empírico da investigação.

Ao final do semestre concluiu-se que seria interessante aprofundar no acompanhamento dos estagiários que estavam na disciplina do período matutino. Essa decisão de seleção foi tomada porque a professora desse período trabalha em um dos momentos da disciplina com a elaboração do que ela denominou de Intervenções, em formato de oficinas na escola.

Durante a sua disciplina, a professora solicitou aos estagiários que construíssem um questionário para ser respondido pelos alunos da escola onde estagiavam. Esse questionário foi chamado de Diagnóstico e a maioria das questões feitas pelos estagiários tiveram o caráter de diagnóstico da turma, procurando traçar um perfil social das turmas que acompanhavam. Além disso, puderam fazer um levantamento dos interesses que os alunos tinham para além da proposta curricular da escola.

A Intervenção foi então elaborada pelos estagiários considerando esse levantamento de interesses e teve como orientação trabalhar em consonância com o que o professor supervisor também via como necessário a ser realizado em suas turmas.

Dessa maneira, essa proposta de intervenção compôs mais uma possibilidade de relação entre universidade e escola, e, portanto, interessante de ser analisada.

Assim, apesar das observações terem sido feitas em ambos os períodos e com ambas as professoras da disciplina, foi escolhida a disciplina do período matutino para compor o material empírico. Além das observações das aulas e registro no diário de campo, as reuniões dos estagiários com a professora da disciplina para construir as intervenções foram acompanhadas, inclusive com eventuais sugestões por parte da pesquisadora nessas reuniões, e foram registradas em áudio. Além disso, os planos de intervenção elaborados pelos estagiários, entrevistas com as duplas de estagiários e com as professoras supervisoras a respeito da aplicação das intervenções também compõem nosso material empírico.

A disciplina acompanhada é anual e possui três momentos principais de inserção na escola: 1. No primeiro semestre, observação e preparação para a

Intervenção; 2. A Intervenção no primeiro semestre; 3. Período de Regência durante o segundo semestre.

A intervenção prevista na disciplina teve como objetivo trabalhar com alguma demanda dos alunos e da professora do SDE, observada pelos estagiários por meio do diagnóstico e pela convivência na escola, principalmente com o seu professor supervisor. Essa demanda poderia estar prevista no cronograma de aulas do professor, integrando o currículo escolar, ou ser extracurricular. A intervenção deveria ser realizada preferencialmente de forma lúdica, como por exemplo, no formato de uma oficina. Nesse sentido, a intervenção difere das atividades de regência também presentes na disciplina, pois estas ocorreram durante grande parte do segundo semestre e de forma integrada ao currículo e cronograma escolar.

Com o acompanhamento da disciplina foi construída outra hipótese de trabalho com o fim de entendermos a classificação e apropriação pelos estagiários dos bens simbólicos em circulação durante o estágio. Assim, construiu-se a hipótese de que o julgamento dos estagiários sobre os bens simbólicos da universidade e da escola opera com base numa distinção que esconde uma violência simbólica e esta por sua vez camufla uma distinção social entre o trabalho “prático” do professor da escola e o trabalho “intelectual” do professor da universidade.

3.4 OS ESTAGIÁRIOS

Com o acompanhamento da disciplina de Prática de Docência foi possível se aproximar e conhecer os estagiários que tinham a escola pesquisada como campo para seu estágio supervisionado. Na disciplina do período matutino, duas duplas estavam nessa escola. Na do noturno, cinco estagiários. Ou seja, nove estagiários do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da mesma universidade estavam na escola pesquisada, realizando estágio supervisionado naquele ano.

Foram realizadas entrevistas com os nove estagiários, cujo roteiro está em Apêndice (6). Os objetivos dessa primeira entrevista foram: entender a escolha dos estagiários pelo curso de Biologia e pela Licenciatura; conhecer sua origem familiar e a ocupação dos integrantes de seu núcleo familiar;

compreender a relação da sua família com a educação; entender a sua escolha pela escola na qual desenvolvem o estágio; conhecer as suas primeiras impressões sobre a escola e o estágio.

No segundo semestre de 2018, foram então selecionados os quatro estagiários do período matutino como colaboradores da investigação, como explicado anteriormente. E, assim, continuaram sendo desenvolvidas entrevistas com as duas duplas.

Assim, com a segunda entrevista realizada com os quatro estagiários, com roteiro no Apêndice (7), teve-se como objetivo: aprofundar a compreensão de sua aprendizagem com o professor da escola, assim como julgavam o que aprendiam com o professor.

Acompanharam-se também as reuniões que cada dupla teve com a professora da disciplina para organizar a Intervenção. Após o desenvolvimento da intervenção na escola, foram feitas novas entrevistas (Apêndice 8) com cada dupla, com os seguintes objetivos:

1. Entender como foi o processo de construção da intervenção:
 - Que conhecimentos incluíram no seu plano de intervenção e por quais motivos;
 - Como levaram em conta o diagnóstico aplicado ao início do semestre;
 - O que levaram em consideração para sua construção;
 - A participação da professora supervisora no processo de construção;
2. Identificar a valorização para os diferentes elementos e conhecimentos envolvidos na construção da intervenção:
 - Que valor estão dando para cada conhecimento envolvido;
 - Que valor dão para os elementos que estão sendo considerados na sua construção;
 - Que valor dão aos elementos e conhecimentos que podem ter sido colocados pela professora supervisora e pela orientadora;
3. Compreender o que consideram que aprenderam na sua formação para a docência na construção e na aplicação da intervenção;

As duas outras entrevistas realizadas com os estagiários foram feitas com o objetivo de compreender a valorização e apropriação dos bens simbólicos da escola pelos estagiários. Assim, a segunda entrevista (APÊNDICE 9) foi

realizada antes da regência do estágio e a terceira, após a regência (APÊNDICE 10).

Portanto, foram realizadas quatro entrevistas com cada estagiário além de duas entrevistas com cada dupla para se tratar especificamente da Intervenção.

Além disso, analisaram-se as produções documentais utilizadas como forma de avaliação na disciplina de Prática de Docência: 3 diários de campo; 2 Relatórios Finais; 1 Artigo de uma dupla; Planos de aula das duas duplas; Planos de Intervenção das duas duplas.

A seguir sintetiza-se algumas informações a respeito do perfil do estagiários no quadro 2:

QUADRO 2 - INFORMAÇÕES SOBRE OS ESTAGIÁRIOS

Estagiários	Idade	Estudou em escola pública	Identificação com o SE³	Profissão do pai	Profissão da mãe	Atividades na universidade⁴
Estagiária 1	22	Sim, em parte	Não	Contador	Serviços	Iniciação Científica na área do Bacharelado
Estagiário 2	23	Não	Sim	Professor do SU	Professora do SE	Iniciação Científica na área do Bacharelado
Estagiária 3	21	Sim, sempre	Sim	Segurança	Laboratorista de Análises Clínicas	Iniciação Científica na área do Bacharelado
Estagiária 4	22	Não	Não	Professor do SU	Engenheira civil	Atividade de Monitoria de Disciplina de Educação Ambiental

FONTE: A autora (2019)

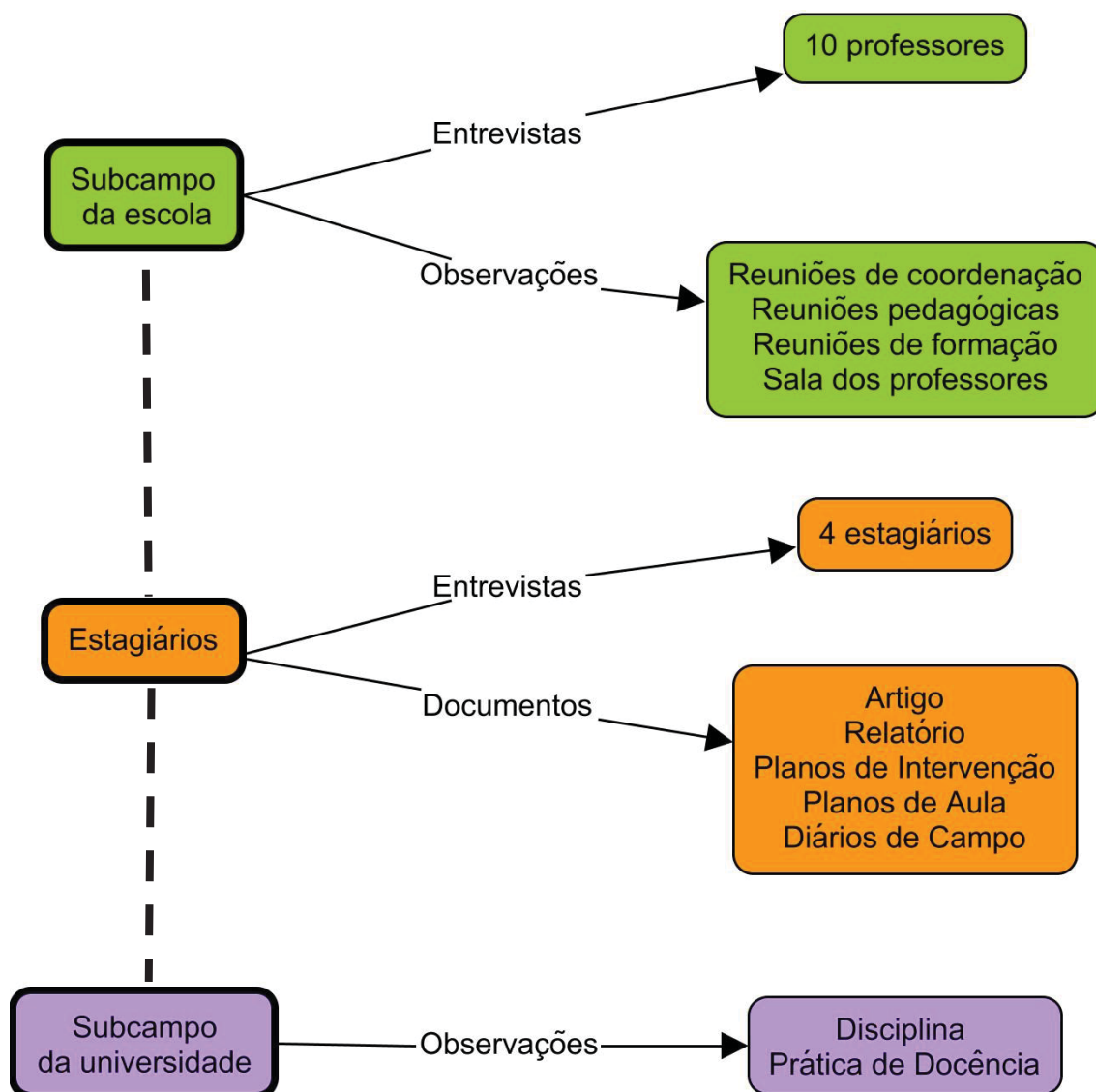
A figura 1 a seguir representa os procedimentos metodológicos, os colaboradores da investigação, os documentos fonte de informação, e as técnicas empregadas, levando-se em consideração o estudo exploratório com

³ Avaliou-se se, explicitamente durante as entrevistas, os estagiários gostariam de ser professores da rede Básica de Educação, o que se classificou como “Identificação com o subcampo escolar”.

⁴ Atividades com as quais os estagiários estavam envolvidos no curso no momento da pesquisa.

os professores, o estudo definitivo com os mesmos, além do estudo definitivo com os estagiários.

FIGURA 1 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS



FONTE: A autora (2019)

4 SUBCAMPO DA ESCOLA: UM SÍMBOLO NO SUBCAMPO ESCOLAR E SUAS DISPUTAS INTERNAS

Neste capítulo, trabalharemos com o conceito de campo social de poder que permite compreender a escola onde é realizada esta investigação. Assim, é realizada uma aproximação à escola com esse olhar teórico, percebendo por meio de sua história a valoração que possui entre as demais escolas da rede estadual do Paraná, configurando-se como um símbolo para os professores e, portanto, representando uma disputa para os mesmos dentro do SE.

Da mesma forma, será feita uma caracterização do SDE na especificidade do grupo de professores de Ciências e Biologia, percebendo e descrevendo seu capital docente e as estratégias que elaboram para obtê-lo. Por fim, é feita uma discussão do que o estágio representa nesse subcampo para seus agentes.

O conceito de campo social é desenvolvido por Bourdieu (1983a; 2004a) buscando uma categorização analítica do espaço social de sociedades complexas. Segundo o autor, nessas sociedades, grupos sociais vão se tornando cada vez mais específicos uns em relação aos outros, e em relação ao macrocosmos social, no sentido de obedecerem a um funcionamento interno específico.

Para Bourdieu (2004a, p.20) campo social é

[...] o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência [bens simbólicos, em geral]. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas.

Bourdieu (2004a) desenvolve esse conceito para, ao mesmo tempo, se contrapor a uma visão de que os agentes e grupos sociais se submetem a todas as demandas sociais externas ou de que são totalmente livres de qualquer demanda social, compondo, assim, mais uma proposição da sua teoria praxiológica.

Entretanto, ao mesmo tempo em que os campos constroem sua autonomia em relação ao macrocosmos social, são por ele influenciados e se relacionam tanto com esse macrocosmos como com outros campos.

Assim, os campos desenvolvem ao longo do tempo leis próprias e disputas específicas. Essas disputas são, em grande medida, simbólicas,

resultam em e são resultantes de processos de diferenciação entre os agentes de um mesmo campo ou entre diferentes campos.

Nesse sentido, para Bourdieu, no interior dos diferentes campos há disputas por bens simbólicos, por capitais. Essas disputas, conseqüentemente, conferem diferentes posições aos agentes nos campos. Portanto, devido à posse e ao acúmulo diferenciado por meio das disputas pelos capitais específicos de cada campo, existem agentes dominantes e dominados, há hierarquias

Além disso, a posse e o acúmulo diferenciado de capitais pelos agentes propicia determinados comportamentos e estratégias frente ao campo, ou seja, se estabelecem relações que buscam mudanças na sua organização, subvertendo regras e inserindo bens simbólicos diferentes aos considerados legítimos, que é o caso do comportamento dos hereges. Ou, pelo contrário, é desenvolvida a estratégia de manter o *status quo* desse campo, ou por ser favorecido pela sua organização ou por acreditar na sua lógica, ou seja, possuir uma *illusio* no campo, comportamento reconhecido para os ortodoxos no campo.

Desse entendimento de constituição da estrutura do campo decorre, por um lado, que os agentes que possuem um volume de capital estão mais ajustados à dinâmica do campo, portanto, sofrem menos as pressões da estrutura que ajudam em maior peso a conformar; e, de outro lado, que os agentes que possuem menor volume de capital sofrem mais as pressões da estrutura do campo, já que poucos deformam a estrutura do campo a seu favor. (GENOVESE & GENOVESE, 2012, p. 128).

Ainda, para Bourdieu (1983a; 2004a) cada campo exige de seus agentes um *habitus* específico, que pode ou não estar em conformidade com os *habitus* construídos ao longo da trajetória social e pessoal dos agentes. São ainda essas disposições em forma de *habitus* que possibilitam aos agentes o reconhecimento da legitimidade do campo em que se inserem e a sua conservação pelos mesmos.

As disposições, nesse sentido, formam o *habitus* que é uma estrutura estruturada, por ser fruto da trajetória do indivíduo e de suas relações com as diferentes instituições socializadoras, sendo predisposta a funcionar como estrutura estruturante, de acordo com as práticas que determinado campo estimula (BOURDIEU, 1983b). Dessa forma, o *habitus* é o parâmetro para as possíveis práticas para aquele agente dentro do campo, de acordo com sua origem de classe ou grupo.

Segundo Lahire (2002), um dos principais críticos de Bourdieu, o conceito de *habitus* pertence a uma tradição disposicionalista, reconhecendo, apesar de propor uma nova abordagem ao conceito, que o entendimento a partir do *habitus* nos obriga a pensarmos além da dicotomia indivíduo e sociedade.

Há relação entre um *habitus* e um campo, pois o *habitus* é gerador das **estratégias** dos agentes para se manterem no campo segundo seus **interesses** e de forma não explicitamente intencional. Assim, “apenas quem tiver incorporado o *habitus* próprio do campo tem condições de jogar o jogo e de acreditar n(a importância d)esse jogo” (CATANI, 2011, p 193).

Nesse sentido, para o entendimento do conceito de campo é necessária a articulação entre os conceitos de capital e de *habitus*. A articulação desses conceitos e a maneira como operam nos e são operados pelos agentes é possível de ser sintetizada no trecho a seguir:

Os agentes sociais estão inseridos na estrutura e em posições que dependem do seu capital e desenvolvem estratégias que dependem, elas próprias, em grande parte, dessas posições, nos limites de suas disposições. Essas estratégias orientam-se seja para a conservação da estrutura seja para a sua transformação e pode-se genericamente verificar que quanto mais as pessoas ocupam uma posição favorecida na estrutura, mais elas tendem a conservar ao mesmo tempo a estrutura e sua posição, nos limites, no entanto, de suas disposições (isto é, de sua trajetória social, de sua origem social) que são mais ou menos apropriadas à sua posição. (BOURDIEU, 2004a, p. 29).

Lahire (2002) aponta algumas limitações do conceito de campo de poder, entre elas o fato de não permitir uma análise dos agentes que não disputam o capital específico do campo por não compartilhar da *illusio* necessária para o seu reconhecimento como disputável. Outra limitação seria de não possibilitar a compreensão dos agentes que estão de passagem entre os campos, que são apenas consumidores neles e também a respeito daqueles que não chegam a fazer parte de nenhum campo, os excluídos sociais.

Grande parte dos indivíduos de nossas sociedades (as classes populares que, de saída, são excluídas dos campos de poder) revela-se fora-de-campo, afundados num vasto “espaço social” cujo único eixo de estruturação é o volume e a estrutura do capital possuído (capital cultural e capital econômico). (LAHIRE, 2002, p.50).

Entretanto, o autor reconhece a pertinência da aplicação do conceito para as esferas de atividades profissionais (LAHIRE, 2002). Nesse sentido, os profissionais da educação, entre eles os professores da Educação Básica e do Ensino Superior brasileiros poderiam ser englobados na conceituação de campo de poder, com suas devidas especificidades.

Uma vez que é de interesse desta investigação compreender como os estagiários e professores do campo da escola classificam os bens simbólicos identificados, entre a produção simbólica desse campo, referentes à formação e profissão do docente da Educação Básica, traremos algumas conceituações a respeito do subcampo escolar e subcampo da escola nesta seção.

Dessa forma, na próxima seção passa-se à compressão a respeito do subcampo escolar e subcampo da escola. Nos próximos capítulos também se trará as conceituações de subcampo da universidade quando for pertinente para sua discussão.

4.1 SUBCAMPO DA ESCOLA: CONCEITUAÇÕES

Genovese (2014) propõe o entendimento de campo educacional brasileiro, composto por quatro subcampos, cada um com seus desdobramentos e especificidades. Assim, os quatro subcampos que o compõem são: Subcampo da Confederação e Federação dos Profissionais da Educação; Subcampo das Secretarias de Educação; Subcampo Escolar e Subcampo Universitário.

O subcampo escolar é formado pelas instituições de Ensino da Educação Básica representando o subcampo da Escola, ou seja, as escolas propriamente ditas, estas formadas pelo conjunto de professores que nelas atuam (GENOVESE, 2014, p. 67). Nesse sentido, apenas os professores do SDE são considerados agentes desse subcampo, segundo Genovese (2014), os demais profissionais não são considerados como agentes do mesmo.

Segundo esse autor, o campo educacional brasileiro foi estabelecido com o desenvolvimento de algumas condições durante o século XX:

[...] o estabelecimento e a institucionalização de uma rede laica de escolas; a delimitação do espaço profissional do professor; a diferenciação e autonomização do campo em relação a outros espaços sociais e o estabelecimento de regras, objetivos, valores e linguagem próprias, tidas como legítimas no interior do campo. (CATANI, 1989 *apud* GENOVESE, 2014, p. 64).

Nesse sentido, o seu desenvolvimento ocorreu a partir do momento em que se conforma um mercado simbólico com agentes (professores) que produzem, divulgam, transformam e consomem esses bens simbólicos (GENOVESE, 2014). Ao mesmo tempo, esse campo vai estabelecendo relações com os demais campos, caracterizando-se numa autonomia relativa. A relação é assim caracterizada pois o subcampo escolar possui capacidade tanto de refração das demandas advindas de outros campos, quanto a de impor seu arbitrário cultural (violência simbólica) (GENOVESE, 2014).

A escola no campo educacional brasileiro faz parte do subcampo escolar e configura-se como um subcampo da escola. Nesse sentido, existem algumas características da escola, segundo Genovez (2008), compartilhadas com os demais subcampos como *habitus* e disputa por capitais específicos. Ao mesmo tempo, para esse autor a escola é considerada um subcampo por ter algumas características específicas, apesar de muitas compartilhadas com os outros campos.

A primeira dessas características específicas é a existência de legislação própria para a formação de professores e seu exercício, o que define “[...] uma representação coletiva que implique numa moral própria da atividade docente, indicadora de coesão, distinção e geradora de reconhecimento social” (GENOVEZ, 2008, p.82) e, portanto, de diferenciação social, o que pode estar relacionado a um capital específico da atividade docente.

Indo além da legislação acerca da atividade docente, Genovez (2008) observa que há uma coesão própria na docência na qual, mesmo com as diferentes atribuições dos professores, existe uma organização interna que impede que um professor exerça a função de outro, destacando que a docência “[...] possui características incorporáveis e incorporadas somente para aqueles que compõem este corpus denominado magistério, marca distintiva do *Homo magister*”. (GENOVEZ, 2008, p.82).

Outro apontamento nessa direção é a existência de resistência por parte das escolas de periferia às reformas educacionais propostas pelas autoridades centrais, o que pode estar relacionado com a existência de um campo escolar que refrata as imposições de outros campos, relacionado, portanto, à

propriedade de autonomia do campo descrita por Bourdieu (1983b) e também à hierarquização das escolas (periferia e centro, por exemplo).

Genovez (2008) observa que há também no SE o poder de propor matérias escolares, como no caso da Geografia e das Ciências, que, de acordo com o autor, foram disciplinas originadas de demandas da Escola e posteriormente incluídas no currículo pela Universidade. Nesse sentido, observa-se a produção de um bem cultural e simbólico, que seria a disciplina. Para o autor isso só é possível porque “[...] os professores da educação básica compartilham crenças, práticas, expectativas, padrões cognitivos, conteúdos, regras, etc.” (GENOVEZ, 2008, p. 83).

Por último, o autor ressalta o conjunto de disposições tidas como escolásticas e que formariam o *habitus* da atividade docente, compondo o campo escolar, a saber:

Universalidade, afastamento dos fins práticos, das necessidades econômicas, altruísmo, clareza, docilidade, eloquência, certo desprestígio social e cultural quando comparada a instituições acadêmicas, possibilidade de simulação, atividade que oferece baixo risco e etc. são disposições indelévels de um *habitus* tipicamente escolástico (BOURDIEU, 2001) que serve de princípio de visão e divisão social do qual os alunos e, preferencialmente, os professores são uma das suas partes objetivas mais salientes, não sendo desta forma coincidência se se fazem enxergar e serem como tais, *Homo magister*.(GENOVEZ, 2008, p.84).

Portanto, emprega-se nesta investigação a análise da escola a partir do seu entendimento como subcampo da escola e, dessa forma, incluída num subcampo escolar. Nesse sentido, insere-se em disputas específicas no SE e desenvolve no seu interior disputas e regras próprias.

Nas próximas seções será abordado o SDE que integra a investigação, inserindo-o no SE, trazendo para isso, alguns elementos que definem sua posição no mesmo e descrevendo os tipos de capitais disputados e as posições de seus agentes. Destaca-se que no SDE será feita essa análise do grupo de professores de Ciências e Biologia.

4.2 O SUBCAMPO DA ESCOLA NO SUBCAMPO ESCOLAR

Como visto anteriormente, o SDE (a escola específica na qual foi realizada esta pesquisa) insere-se num determinado SE (composto por diferentes

escolas), ambos subcampos do campo educacional brasileiro. Aqui serão elencados alguns elementos que nos permitem inferir a respeito da posição do SDE no SE paranaense, com o intuito de uma caracterização breve da sua posição no mesmo.

Para tal, foi utilizado como referência principal o livro de Straube (1993), assim como a análise das entrevistas realizadas pelos professores desse subcampo, possibilitando o entendimento de como os mesmos percebem o subcampo no qual se inserem frente ao SE do Estado. Nesse sentido, a posição do SDE é inferida por meio de uma caracterização de sua história e do que ela representa para os professores de Ciências e Biologia que dele fazem parte.

4.2.1 “Escola que parece símbolo”: história e relações de poder

O título desta seção veio de uma frase utilizada por Erasmo Pilotto⁵ para se referir à escola e, como será visto, define bastante o que a escola representa para o campo escolar do estado.

Esse SDE é composto pelo primeiro colégio do Estado do Paraná, quando ainda era subordinada à província de São Paulo, fundado em 1846 (STRAUBE, 1993) teve como alunos figuras políticas e da elite cultural paranaense e nacional, ao longo de sua história.

Inicialmente, na ocasião de sua entrada, os alunos deveriam pagar uma quantia de vinte mil réis, além de gratificações anuais para os professores, como previsto na lei nº 33 do ano de 1846 (STRAUBE, 1993). Assim, presumi-se que seu público, de classes econômica e social altas, não diferia da realidade dos demais liceus da época no Brasil.

Seus primeiros professores eram políticos, juízes e médicos, ou seja, representantes da alta classe política, social e cultural da cidade e do Estado.

⁵ O educador nasceu em 1910 em Rebouças, no Paraná, faleceu em 1992. Foi professor primário, da Escola Normal no Instituto de Educação em Curitiba, professor *honoris causa* da UFPR e secretário da Educação e Cultura do Paraná. Suas propostas educacionais para o Estado inserem-se no contexto nacional da Escola Nova, juntamente com outros representantes do movimento, como Anísio Teixeira. “A obra pedagógica de Pilotto representou o eixo de consolidação e expansão de um ideário educacional na continha elementos da Pedagogia da Escola Nova no sistema formal da educação paranaense, e que prevaleceu principalmente na formação dos professores primários, no período de 1938 a 1961” (MIGUEL, 1994, p. 82).

Sua primeira sede era dividida com a então Câmara Municipal, na atual praça central de Curitiba, a praça Tiradentes.

Nos seus primeiros anos de existência, tinha poucos alunos e a oferta de disciplinas era escassa e esporádica. Assim, em 1854, “constata-se, pois, que o Liceu criado em 1846 não tinha se consolidado ainda, nem mesmo era julgado existente pelo governo”. (STRAUBE, 1993, p.13).

Em 1858, o Liceu passa à categoria de Externato, aumentando também o número de disciplinas e o número de alunos, devendo estes, a partir daí, acompanhar 5 anos de ensino. Entretanto, o número de professores ainda era escasso.

Com dificuldades financeiras, poucos alunos e escassos professores, o Liceu foi fechado em 1869, passando o governo da província a auxiliar aqueles que tomassem a iniciativa da fundação de um colégio particular para o Ensino Secundário (STRAUBE, 1993, p. 20). O colégio era ainda pago pelos alunos, exceto para “[...] dois filhos legítimos ou irmãos de oficiais ou inferior mortos na Guerra do Paraguai e também três externos, filhos legítimos de empregados do governo com mais de dez anos de serviço” (STRAUBE, 1993, p. 20), como estabelecido em contrato.

Em 1871, pela lei nº 290, o liceu se restabelece aos cuidados da província paranaense. Naquele mesmo ano, foi determinado que os alunos que obtivessem diploma pelo mesmo não necessitariam submeter-se a concursos públicos para empregos na Província, para professores de ensino primário e secundário, dando-lhes também preferência perante a outros candidatos a outros serviços públicos. Percebe-se, portanto, uma condição de privilégio estabelecida por lei para seus estudantes.

Em 1874 o liceu foi novamente extinto, alegando-se poucos alunos e falta de professores. Straube (1993) reflete por essa ocasião que “Desde o seu restabelecimento, o Liceu não tivera existência real além da lei de criação” (STRAUBE, 1993, p. 25). A instituição volta a existir em 1876 sob a forma de Instituto de cursos preparatórios e Escola Normal. Na ocasião, também é pensado um anexo ao Instituto onde haveria o funcionamento de uma escola primária para exercício dos alunos da Escola Normal.

Em 1882, nesse formato de Instituto de Cursos Preparatórios e Escola Normal, o ensino passa a ser gratuito. “O curso Normal era dividido em primário

e secundário. [...] O Curso Preparatório do Instituto era constituído das disciplinas exigidas para frequência nos cursos superiores” (STRAUBE, 1993, p. 32-33). Mais tarde, nesse mesmo ano, o Instituto é extinto por lei, voltando a ser restabelecido no ano seguinte.

Em 1892, foi criado o Ginásio Paranaense, em observação ao Ginásio D. Pedro II, no Rio de Janeiro, continuando também a Escola Normal. Em 1894, foi promulgado que para entrar no Ginásio, seria necessária a realização de um exame de admissão. Em 1906, há a separação do Ginásio e da Escola Normal, ainda que continuassem dividindo a mesma sede, inclusive com a Biblioteca Pública do Paraná.

Em 1918, foi criado o internato do Ginásio de Curitiba, almejado desde a criação do liceu, sendo mantido pelo pagamento dos internos. Também continuou com caráter de Externato, este gratuito, assim como a Escola Normal. Esta separou-se fisicamente do Ginásio Paranaense em 1922.

Em 1942 passou a ser denominado Colégio Paranaense, tendo dois ciclos: ginásio e colégio, passando a ser chamado em 1943 como Colégio Estadual do Paraná, seu nome atual. Sua sede atual, inaugurada em 1950, acolheu o primeiro abrigo antiaéreo em Curitiba, e foi “[...] reconhecido como o maior Colégio da América do Sul”. (STRAUBE, 1993, p 106).

Em 1947, criando-se a Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná, estipulou-se que o colégio deveria ser um centro-modelo para os estabelecimentos de ensino secundário, inclusive com regimento interno próprio. Daí advém o entendimento ainda atual para o Estado, conforme as entrevistas dos professores colaboradores desta investigação, de que qualquer projeto a ser desenvolvido no âmbito da Educação deve ser experimentado inicialmente pelo Colégio Estadual do Paraná.

Em 1951, “No critério do governo, apenas dois estabelecimentos de ensino da rede oficial eram considerados como de 1ª classe: o Colégio Estadual do Paraná e o Instituto de Educação” (STRAUBE, 1993, p. 113), lembrando-se que ambos compartilham a mesma origem.

Durante todo seu funcionamento, o colégio esteve atrelado ao funcionamento de outras instituições, como a Biblioteca Pública do Paraná, o Museu de História Natural, a Rádio Estadual do Paraná, assim como sede de eventos como a VI Competições Estudantis Sul-Americanas e a 1ª Feira

Municipal de Ciências. Este também é um elemento que reforça a posição de destaque cultural que esse campo da escola ainda tem nos dias atuais. Também se destaca a relação com o SDU, naquela época ainda não em regime Federal, que passou a abrigar em sua sede uma modalidade de curso do Ginásio em 1937.

Portanto, desde sua origem, mesmo que passando por períodos conturbados, sendo várias vezes extinta, a escola ocupa uma posição de destaque e privilégio no SE tanto pela posição cultural, econômica e social que os professores que nele lecionam possuíam, quanto pelos alunos que por ele passaram, além de sua estrutura física e da importância para o cenário cultural do Estado que as instituições que dividiram sede com a escola possuíam. Esse destaque é feito, ainda, pela relação que o Estado estabelece com este campo da escola, conferindo-lhe ao mesmo tempo autonomia e determinando, por exemplo, que alguns projetos educacionais sejam experimentados primeiro nele.

4.2.2 O subcampo da escola: *habitus* e simbolismos

Historicamente, esta escola ocupa uma posição de destaque no SE do Estado, sendo um local de trabalho disputado pelos professores. Há alguns elementos correspondentes ao SDE que o tornam visado pelos professores, como o público da escola, sendo visto como com maior boa vontade cultural⁶, uma vez que, segundo os professores colaboradores, são provenientes da classe média, e teriam como características serem mais atenciosos, estudiosos e se preocuparem com o ingresso na universidade, o que pode ser considerado como um aspecto do *habitus* desse campo:

⁶ Bourdieu (2015a) elabora uma explicação a respeito da relação entre as classes sociais e a escola. A classe média estabelece uma relação de boa vontade cultural com a escola, pois dentro de suas possibilidades, o estudo formal por meio da instituição escolar representa uma maneira de ascensão social mais plausível para essa classe, o que não ocorre nem para a classe alta, já estabelecida numa condição social favorável, nem para a classe operária, que compreende suas chances de ascensão social por meio da cultura escolar como extremamente reduzidas. “Assim, compreende-se por que a pequena burguesia, classe de transição, adere mais fortemente aos valores escolares, pois a escola lhe oferece chances razoáveis de satisfazer a todas suas expectativas, confundido os valores do êxito social com os do prestígio cultural. [...] as crianças das classes médias devem à sua família não só os encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também um ethos de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura”. (BORDIEU, 2015a, p. 53). É o caso dos estudantes deste SDE, oriundos, em grande parte, das famílias de classe média.

Então, o público é bem variado, mas ao mesmo tempo é um público selecionado porque eles entram por currículo, então, é um público que está um pouquinho mais preocupado do que o que eu percebi nas outras escolas que eu dei aula até o ano passado, né? Outras escolas eles não estão, os alunos ainda não estão muito preocupados com a questão da aula, de vestibular, esse tipo de coisa, e aqui sim. (Professora 1).

Lógico que se for pensar em termos de terceiro ano, nós temos 20 turmas de terceiro ano do turno da manhã. E as vinte turmas do terceiro ano tem uma quantidade de alunos que quer prestar o vestibular bastante grande. Em regiões mais carentes você não percebe isso. (Professor 5).

Os professores destacam essa relação que os alunos do SDE estabelecem com o conteúdo de forma comparativa com outras escolas nas quais trabalham ou trabalharam. Afirmam, assim, que com esses alunos podem aprofundar conteúdos, trabalhando com questões de vestibular, “Só pego coisa difícil” (Professora 4), sendo que em outras escolas “eu tinha que dar um conteúdo muito mais simples”. (Professora 4).

A Professora 4, nesse sentido, endossa esse aspecto do *habitus* do SDE, que tem relação com o desempenho escolar dos alunos.

Então por exemplo, aqui você não compara, eu tenho alunos que são excelentes. Que escrevem muito bem, aprendem matemática, aprendem... A gente mesmo vê. Entende? Alunos... Aqui tem olimpíadas de matemática, alunos que ganham prêmios, física... (Professora 4).

E, por outro lado, também se relaciona com um julgamento do professor da escola (WACQUANT, 2005), que acaba construindo distinções entre os alunos das diferentes escolas do SE. Nesse sentido, pode-se considerar que, ao mesmo tempo em que os alunos são selecionados ao entrar neste SDE por meio da análise do seu histórico escolar, e, assim, destacando, dentre todos, aqueles que têm uma relação positiva com a cultura escolar, muito provavelmente pelo *habitus* primário familiar, ocorre também um reforço dessas características herdadas da família pelos professores que distinguem os alunos desta escola dos alunos das outras escolas, considerando-os “excelentes”, que “escrevem bem”, que “ganham prêmios”.

Contribuem, dessa forma, para a construção do imaginário coletivo (*habitus*) de que os alunos desse SDE são realmente de alto desempenho na cultura escolar. Entretanto, como a mesma professora destaca e como se pôde

observar durante uma reunião da coordenação pedagógica com os docentes do colégio, o desempenho dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) não é alto e, no ano de 2018, foi menor do que de outras escolas centrais do município.

A Professora 3 também refere-se à característica dos alunos do SDE como um “inconsciente coletivo” de acreditar que apenas pelo motivo de serem alunos desse SDE, já será um aluno estudioso. Esse termo que ela emprega nos remete ao conceito de *habitus*, que, neste caso, apesar de não ser específico dessa escola, é reproduzido pela mesma:

Nessa escola, como eu disse para você, eu não sei se por conta, eu imagino que exista uma coisa meio que inconsciente de achar que o [Colégio] Estadual é bom e por isso eles se esforçam mais. Porque tem essa questão de não entrar todo mundo, só quem tem nota melhor, então eles acham que estão na escola central e realmente ela tem esses recursos materiais que nenhuma outra escola tem. Então eu acredito que isso gera um inconsciente coletivo de dedicação para os estudos. (Professora3).

Da mesma forma, segundo o Professor 2, essa é uma característica dos alunos do SDE que estimula a produção de conhecimento entre os colegas professores, sendo um estímulo no seu trabalho:

A gente consegue, às vezes tem uma pergunta de um aluno, então aqui é bom que sempre tem também os alunos que estão acima da média, né? Que a gente vê aí fora, que se formaram aqui, muitos são até famosos no Brasil. Eles perguntam, então eles fazem, por isso que eu falo, isso é legal também, eles perguntam, pô, eu não consegui responder. Aí a gente vem, geralmente eu, [professor 5], a [professora 1], que são os que eu sou mais próximo, a [professora 10]. Então a gente senta e daí vai buscar, pesquisa, essa parte é legal. (Professor 2).

Dessa forma, vistos os depoimentos acima, também considera-se esse elemento do *habitus* do SDE, característica dos seus estudantes, como um dos elementos disputados pelos professores das diferentes escolas do SE, podendo assim, ser considerado como uma estratégia para acúmulo de capital docente, como será visto posteriormente.

Além do público, as condições de trabalho docente da escola também permitem inferir o motivo para sua disputa, caracterizando-se por seus laboratórios de ensino de Matemática, Física, Química e Biologia, sala de informática, sala de Artes, atividades extracurriculares para os alunos como

aulas de música, de idiomas (abertas para toda a comunidade) prática de esportes, como atletismo, com uma piscina olímpica e uma pista de atletismo.

A Professora 4 tece uma comparação com os colégios particulares, considerados comumente como aqueles que têm uma melhor estrutura física, e, assim, procura destacar o SDE entre as demais escolas.

Quer dizer, você dificilmente vai ver um colégio particular que tenha piscina, né, [o colégio] tem duas piscinas. A parte de esporte do Estadual, como já foi construído, e até hoje ela é muito bem, pelo menos no que a gente vê, tem os alunos que são atletas, eles participam e ganham, tem prêmios e prêmios. [...] Você veja bem, você não vai conseguir pegar um colégio particular que tenha o laboratório de Biologia que nós temos... (Professora 4).

Ainda com relação às condições de trabalho docente, o SDE oferta aos alunos aulas de assistência e de reforço de todas as disciplinas com os próprios professores, com o fim de esclarecimentos das suas dúvidas. Essas atividades são incluídas na carga horária de seus professores responsáveis.

Ademais, como a Professora 3 destaca, há uma série de profissionais que auxiliam o trabalho do professor nesse subcampo, como os coordenadores pedagógicos (também presentes em outras escolas, entretanto, esses profissionais se dividem para acompanhamento das diferentes áreas de conhecimento e estão presentes em maior número nesse SDE) e o professor auxiliar, o profissional que substitui o professor em sala de aula quando há necessidade.

[...] eu tenho a professora de sala de aula, a professora de laboratório, a professora de reforço de Biologia, a professora assistente para aquele que não está indo mal, mas que quer tirar dúvida, tem laboratório, com vários professores laboratoristas, eu tenho a pedagoga de área e eu tenho a pedagoga de turma. Eu tenho sete profissionais para me ajudar em Biologia. (Professora 3).

Sobre as condições de trabalho, pode-se também incluir as condições materiais como o acesso a fotocópias para provas, algo que em outras escolas, segundo os professores, é mais escasso.

Escuto os professores falando que hoje em dia está mais difícil, está bem diferente dos anos anteriores. Percebo isso em alguns momentos que encontro meus alunos. Mas acho que não tem. Talvez outras escolas do Estado que não tenham a verba como a que nós temos, sofram mais. Por exemplo, nós temos provas

xerocadas pelo colégio. Tem outras escolas do Estado que tem que se pagar. Então eu acho que isso acaba prejudicando o sistema de avaliação do professor. (Professora 9).

A escola possui recursos humanos próprios, destacado da Secretaria de Educação do Estado, gerindo seu próprio orçamento, o que, aliado a outros elementos, confere mais autonomia à escola, segundo os professores:

E também a gente tem uma certa autonomia, uma certa independência, às vezes, que outras escolas não conseguem, elas ficam mais amarradas ao que a SEED [Secretaria Estadual de Educação] manda. E aqui as vezes a gente tem uma autonomia maior assim pra trabalhar o que a gente precisa aqui dentro. (Professora 10).

Orçamento do Estado destinado para esta instituição aqui. Vem o recurso todo e... Por exemplo, folha de pagamento dos funcionários aqui vai deste recurso que é recebido. Nas outras escolas não, o pagamento é direto com a secretaria de Estado. (Professor 5).

Sobre esse último aspecto, referente à gestão orçamentária, percebe-se que é um elemento que permite uma autonomia do SDE em relação ao campo das secretarias de educação, aumentando seu nível de autonomia relativa em comparação com outras escolas.

Todos esses elementos caracterizados por meio do trabalho de campo realizado na escola e por meio da análise das entrevistas e conversas informais com os diferentes agentes do campo, permitem inferir que o fato de ser incluído como docente nesse subcampo é um fator de distinção social entre os professores do SE do Estado. Ademais, de acordo com relato de uma das professoras colaboradoras, está presente no imaginário dos demais professores do SE que os que ali trabalham têm um salário mais alto, fato que não condiz com a realidade.

E talvez até não sei, faz parte do imaginário de outras pessoas que não conhecem aqui, né? A realidade. Acham que a gente aqui é... tem gente que acha que a gente até ganha mais. Tinha uma cultura antigamente pelo menos. Quem trabalhava aqui, tava privilegiado, ganha mais. (Professora 10).

É um campo visado pelos professores do SE que procuram diferentes estratégias para entrar no mesmo ou para se manterem e acumularem capitais

específicos. Uma das estratégias de entrada, para o professor que já é agente do campo escolar mas que não está naquele campo específico, é conhecida como Ordem de Serviço⁷. Por meio dela, alguns professores conseguem fazer parte do SDE, mesmo que pelo período limitado de um ano e usufruir do capital simbólico que a mesma possui perante as demais do SE.

A Ordem de Serviço é um sinal de uma tensão entre os professores para conseguirem sua entrada ou permanência na escola, descrita pela Professora 1:

Tem gente que consegue, tem gente que não consegue. [Querem] ficar tudo aqui. E aí assim, tem essa tensão, essa disputa, essa competição, essa luta para ficar então talvez isso influencie na interação entre os professores. [...] Porque se todo ano tem essa distribuição, essa briga, essa: “Eu vou conseguir aula, eu não vou conseguir aula e tal”. Sabe: “Ah, você conseguiu? passou na minha frente e tal”. “Fiz tal coisa para conseguir”. E aí acaba meio que gerando estresse no grupo e dificulta a interação. (Professora 1).

Outro indicativo de sua intensa procura pelos professores é a baixa incidência de professores contratados pelo Processo de Seleção Simplificada (PSS)⁸, o que aponta para o fato de que o campo é tão disputado pelos professores que são do Quadro Permanente do campo escolar, que há pouca abertura para professores que ainda não fazem parte desse quadro, como é o caso dos que se candidatam ao PSS. Esse fato foi observado durante os dois anos de permanência nesse subcampo em função da pesquisa, durante os quais não houve nenhum professor de Biologia ou Ciências contratado pelo PSS, além de relatos dos professores a respeito.

Em contrapartida, os professores afirmam que a escola é mais cobrada pelo Estado no desempenho de projetos e na aprovação em avaliações nacionais. Inclusive projetos piloto são primeiramente propostos e desenvolvidos no SDE antes de ser desenvolvido nos demais.

No fim, a gente sempre foi mais cobrado porque tudo que acontece no Estado, assim, praticamente o piloto é aqui, né? Jogam aqui para testar e tal (Professora 10).

⁷ “A Ordem de Serviço é um benefício concedido pela Seed ao professor (QPM [Quadro Próprio do Magistério] /QUP [Quadro Único de Pessoal] para que este possa estar em exercício, por determinado período (no máximo até 31 de dezembro de cada ano), em local diferente de sua lotação, obedecendo aos critérios da instrução normativa específica e considerando a disponibilidade de vagas”. (SEED, 2019).

⁸ “O PSS é um processo seletivo simplificado, realizado pela SEED para contratação temporária de professores, pedagogos, intérprete de libras, auxiliares de serviços gerais e assistentes administrativos.” (SEED, 2019).

Essa prática está relacionada à história da fundação da escola como visto na seção anterior, pois o propósito do Estado com a mesma num determinado momento era o de torná-la referência no Paraná.

Para a Professora 6, o SDE desenvolve uma relação diferenciada com o governo do Estado também porque os movimentos docentes estaduais, geralmente, iniciam-se no mesmo e também porque esta escola, frequentemente, tem sua imagem utilizada para campanhas políticas.

Nesse sentido, infere-se que há um reconhecimento por parte dos professores desse SDE de que há um tratamento diferenciado por parte da Secretaria de Educação Estadual, componente do SE, ocasionando em distinções simbólicas.

Assim, os elementos aqui apontados integram o *habitus* desse SDE e são aspectos reconhecidos pelos agentes dos demais subcampos e permitem classificar a escola e os agentes que o compõem em uma posição de destaque no SE do estado do Paraná.

Outra característica do SDE que tem relevância para esta investigação é a estrutura com relação ao volume (quantidade acumulada) e tipos de capitais disputados entre o grupo de professores de Ciências e Biologia, o que será desenvolvido na próxima seção.

4.3 SUBCAMPO DA ESCOLA: CAPITAL DOCENTE E POSIÇÃO DOS AGENTES

Tendo-se destacado alguns elementos que permitem inferir a posição do SDE analisado no SE, busca-se, neste momento, compreender, dentro do grupo de professores de Ciências e Biologia, a posição dos seus agentes, considerando-o um subcampo dentro do SDE. Do entendimento da posição da escola no SE e da estrutura do grupo de professores de Ciências e Biologia, espera-se compreender as produções de bens simbólicos analisadas nesta investigação, identificadas, classificadas e assimiladas pelos estagiários, o que será discutido nos próximos capítulos.

Tem-se o entendimento dessa relação entre estrutura do campo e produção de bens simbólicos, uma vez que

[...] é a partir dessas posições e procurando melhorá-las em relação aos outros que os professores tomam suas decisões,

elaboram pensamentos, enxergam seus problemas, mobilizam os pares, têm acesso a documentos, escolhem textos (livros didáticos, de literatura...) no interior da escola. (GENOVESE & GENOVESE, 2012, p. 135 - 136).

Assim, nesta seção parte-se para uma descrição das estratégias que os professores de Ciências e Biologia naquele determinado momento e naquele subcampo específico desenvolveram para reconhecimento no subcampo. Nesse sentido, descreve-se o capital em disputa e a partir daí as estratégias para obtê-lo e as posições dos professores frente ao acúmulo diferenciado desse capital.

Genovez (2008) descreve o capital em disputa no SE como **capital docente**, sendo este a junção entre o capital social e capital cultural docente. Para entender as relações objetivas internas ao SDE, compreendendo as posições que os diferentes agentes ocupam, deve-se, nessa análise, entender o capital docente em disputa e como os agentes o buscam e o acumulam, seu interesse e suas estratégias no subcampo para buscar reconhecimento.

Portanto, na disputa por esse capital, os agentes do campo vão construindo estratégias que

diferentemente desse campo científico, o conhecimento e reconhecimento escolar podem ser constituídos de várias maneiras, via estratégias voltadas para objetos mais nobres, como a conquista dos alunos, ou menos, zelar pela preservação do patrimônio escolar. (GENOVEZ, 2008, p.53).

Entretanto, segundo Genovez (2008) a principal estratégia para a disputa por capital por parte do professor do subcampo escolar é o aluno. Assim, os professores comentam se preocupar com a aprendizagem dos alunos, em trazer materiais que estimulem sua atenção, em desenvolver maneiras de diminuir sua dispersão de atenção, entre outras estratégias. Assim, as demais estratégias ficam, em grande parte, condicionadas à relação com os alunos. Um exemplo é a preocupação da Professora 6:

*Eu falo bem alto, eu dou uma entonação de voz boa, assim. Vou falar o que eu acho realmente, não vou ser... É porque faz muito tempo que dou aula, né? E daí eu espero que eles aprendam isso, assim, sabe? Entonação de voz, porque o que eu acho que a gente mais dorme é entonação de voz igual, o tempo todo. **E, assim, quando fala baixo também é difícil, eu tento falar, gesticular, mexer com eles, falar com o da frente, com o de trás, com o do meio: “eeeeeeei”.** (Professora 6).*

Dentro desta perspectiva, a Professora 1, por sua vez, destaca sua preocupação com a aprendizagem dos alunos, buscando refletir e repensar sua prática. O estágio, para a professora, representa essa oportunidade de perceber-se na sua atividade docente em contraposição ao professor em formação, que é o estagiário, o que pode ser uma aproximação ao que Genovese & Genovese (2012) denominam de “giro formativo docente-discente”, procurando conhecer novas estratégias de aula, que poderiam agradar mais aos alunos:

Eu tenho. Sempre tive. Mas com elas [as estagiárias] isso vem mais à tona, assim, eu paro para pensar. Porque às vezes na correria do dia a dia você não planeja às vezes. Não faz determinadas atividades que talvez chamassem mais a atenção. A questão que elas fizeram de fazer um questionário no começo do ano para os alunos, buscar os interesses deles, para eu planejar todo o meu ano em cima, eu achei... (Professora 1).

Além disso, ela reflete sobre os objetivos de sua atividade de ensino aprendizagem para além do conteúdo curricular. Ela diz se preocupar com formar “melhores pessoas”. Assim, é mais um exemplo de que a relação com os alunos permite que o professor trabalhe com conteúdos culturais, ou bens simbólicos, que extrapolam o conteúdo curricular.

É o que eu, o que eu tenho que passar para os meus alunos, que valores, não só conteúdo mas que tipo de contribuição que eu quero dar para a vida deles, né? Não só com o conteúdo de Biologia, que eu adoro, que eu quero passar, enlouquecidamente. Mas que tipo de contribuição que eu posso dar para além de falar o que eu sei sobre poríferos e cnidários e tal. Então eu estou revendo constantemente essa minha prática, o que eu posso contribuir, o que eu posso fazer para tornar as pessoas boas, pessoas melhores. Isso sempre (Professora 1).

Portanto, percebe-se que a relação com os alunos é central na atividade docente da Educação Básica, do SE.

4.3.1 Capital docente na forma de capital cultural escolar

O capital cultural é constituinte do capital docente do subcampo escolar e da escola. O termo capital cultural foi construído, primeiramente, buscando explicar o fracasso escolar das crianças das diferentes classes sociais, propondo que o desempenho escolar, dentre outros fatores, estaria relacionado à transmissão cultural realizada no âmbito familiar. A instituição escolar reforça,

segundo Bourdieu, as estruturas sociais dominantes, como a cultura. Nesse sentido, as crianças provenientes da classe social dominantes apresentam um desempenho escolar mais fluido, de forma geral, por dominarem os códigos da cultura dominante transmitida pela relação familiar (BOURDIEU, 2015a).

Nessa perspectiva, “Para se referir a esse poder advindo da produção, da posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais dominantes, Bourdieu utiliza, por analogia ao capital econômico o termo *capital cultural*” (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004, p. 40 - 1). O capital cultural, para Bourdieu, é tipificado de três maneiras: institucionalizado, incorporado e objetivado (BOURDIEU, 2015a).

As observações e entrevistas realizadas permitem uma aproximação com o que Genovez (2008) aponta a respeito do **capital cultural institucionalizado** no subcampo escolar. Esse tipo de capital sob a forma de diplomas escolares trabalha com o reconhecimento social. Genovez (2008) observou que o capital cultural escolar institucionalizado ocorre quando da institucionalização do professor por meio do concurso para compor o Quadro Permanente do Magistério e os títulos de pós graduação.

Dessa forma, a entrada do professor no subcampo da escola por meio de concurso lhe confere um reconhecimento além de sua posse de capital cultural e, no caso do subcampo escolar, tem maior valor do que títulos de pós-graduação.

Basta pensar no concurso que, a partir do *continuum* das diferenças infinitesimais entre as performances, produz *descontinuidades duráveis e brutais*, do tudo ao nada, como aquela que separa o último aprovado do primeiro reprovado, e institui uma diferença de essência entre a *competência* estatutariamente reconhecida e garantida e o simples capital cultural, constantemente intimado a *demonstrar seu valor*. Vê-se claramente, nesse caso a magia *performática* do *poder de instituir*, poder de fazer ver e de fazer crer, ou, numa só palavra, de fazer *reconhecer*. (BOURDIEU, 2015a, p. 87).

Genovez (2008) percebe que há uma conversão de valores no SDE para o capital cultural institucionalizado na forma de títulos oriundos do subcampo da universidade. Assim, era de se esperar que os professores que possuísem títulos de mestre ou de doutores estivessem hierarquicamente superiores no subcampo em relação aos professores que não os possuísem. Entretanto, o autor chega à conclusão de que o título mais importante no SDE que analisou é de professor efetivo, pois este

[...] possibilita ao professor se fixar e galgar posições na luta pelo conhecimento e reconhecimento (capital docente) no interior de uma escola [...]. As considerações descritas acima mostram que a escola é um espaço social com características próprias, distintas, inclusive do mundo científico e/ou acadêmico. Distinta e, pois especificante, por valorar, fazer valer, ou seja, converter, no sentido dos fatores de troca entre moedas nacionais, um título, como licenciado ou efetivo ou outro qualquer, que fora do espaço social escolar tem um valor e dentro tem outro (GENOVEZ, 2008, p.107).

Outra forma de **capital cultural é o incorporado**, que para Genovez (2008), no caso do SE, é definido como “sentido do jogo”. Bourdieu (2015a) afirma a respeito desse tipo de capital cultural, referindo-se à sua acumulação que:

[...] exige uma *incorporação* que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa *tempo* que deve ser investido *pessoalmente* pelo investidor (tal como o bronzeamento, essa incorporação não pode efetuar-se *por procuração*). Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do “sujeito” sobre si mesmo (fala-se em “cultivar-se”). O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus* (BOURDIEU, 2015a, p. 82 - 3).

Uma vez que a incorporação do capital cultural exige tempo, se pressupõe que os professores com maior tempo de carreira tenham “sentido do jogo”, e portanto, maior acúmulo desse capital.

Finalmente, o terceiro tipo de **capital cultural é o objetivado**, que para Bourdieu é definido da seguinte maneira:

O capital cultural no estado objetivado detém um certo número de propriedades que se definem apenas em sua relação com o capital cultural em sua forma incorporada. O capital cultural objetivado em suportes materiais, tais como escritos, pinturas, monumentos etc., é transmissível em sua materialidade. [...] Assim, os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural (BOURDIEU, 2015a, p. 85).

A especificidade de como os professores elaboram estratégias para acúmulo dos diferentes tipos de capitais no SDE será analisada no decorrer deste capítulo.

4.3.2 Capital docente na forma de capital social e simbólico escolar

O segundo tipo de capital constituinte do capital docente para Genovez (2008) é o **capital social**, disputado no SDE, sendo este assim definido por Bourdieu (2015a):

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns [...], mas também são unidos por ligações úteis e permanentes. [...] O volume do capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado. (BOURDIEU, 2015a, p. 75).

Além do capital cultural e do capital social, propõe-se, nesta tese, que o capital docente seria também formado pelo **capital simbólico**. Este é determinado pelo que os demais agentes do campo atribuem de reconhecimento a um outro agente ou “[...] ao modo como um indivíduo é percebido pelos outros” (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004, p. 51).

Dessa forma, a disputa e acúmulo de capital docente ocorre mediante diferentes estratégias desenvolvidas pelos professores de acordo com seus interesses e buscas por capitais.

4.3.3 Estratégias para acúmulo de capital docente no subcampo da escola

A partir das estratégias desenvolvidas pelos professores do SDE para obtenção de capital foi esquematizada uma distribuição dos capitais no subcampo dos professores de Ciências e Biologia do SDE. Essa distribuição permite perceber a estrutura e o volume dos capitais entre os professores de Ciências e Biologia, resultando numa posição no subcampo.

Os valores atribuídos a cada estratégia para obter capital tiveram como referência aquela que pudesse conferir ao professor maior reconhecimento, por meio dos seus pares professores e pelos alunos. Ademais, também toma-se como referência aquela estratégia que lhe confere uma hierarquia mais elevada

na distribuição de aulas pela SEED, pois esse é um objetivo constante dos professores e alvo de disputa para permanência no subcampo.

Nesse sentido, são estratégias identificadas principalmente a partir do que é relevante para os professores assumirem não só aulas neste subcampo, mas também determinados tipos de atividades que compõem a carga horária atribuída aos professores.

Assim, foram identificadas diferentes estratégias e para cada uma delas foi conferida, arbitrariamente, os seguintes valores: 5 pontos, para aquela estratégia que mais lhe permitisse reconhecimento no campo; 3 pontos, para a estratégia com capacidade média para obtenção de reconhecimento; e 1 ponto para a que menos tivesse essa possibilidade.

4.3.3.1 Estratégias para acúmulo de capital cultural escolar

As estratégias para acúmulo de capital cultural são diferentes estratégias para cada tipo desse capital. Assim, para o **capital cultural institucionalizado** contata-se que ser efetivo no SDE analisado tem maior relevância na disputa interna ao subcampo, ao menos no grupo de professores de Ciências e Biologia, se comparado com o título de pós-graduação. Esse valor se deve ao fato de que para a distribuição anual de aulas realizada pela SEED é mais relevante que o professor seja efetivo nesta escola onde deseja as aulas, embora o título acadêmico de pós-graduação o ajude a pontuar na classificação.

Além disso, parece existir pouca conversão do conhecimento incorporado com os cursos de pós graduação para o trabalho docente no SDE, como afirma o Professor 2:

Porque o grande problema é que no Ensino Médio você não usa nada do que você aprendeu né? Você não consegue trazer para a escola. O conhecimento né? (Professor 2).

Ademais, salienta a pouca gratificação salarial que essa titulação representa para de fato significar um empenho que seja valorizado no subcampo da escola.

Portanto, foram identificadas três estratégias para acúmulo do capital cultural institucionalizado: Ser professor efetivo no subcampo da escola (5

pontos); Ser professor efetivo em outro subcampo de escola (3 pontos); Título de pós-graduação (1 ponto).

Para capital **cultural incorporado**, há que se considerar o tempo que permite maior ou menor contato com os bens culturais e maior incorporação dos mesmos, portanto. Ademais, o tempo de carreira e, portanto, a estratégia para obtenção de capital cultural incorporado, é um dos critérios da SEED para a classificação dos professores na distribuição anual de aulas.

Esse maior sentido do jogo, apresentado pelos professores efetivos em relação aos professores ACTs na elaboração de projetos, na escolha de salas de aula, nas formas de participação em reuniões de HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), no relacionamento com os alunos, na maneira de apresentar e avaliar a matéria escolar trabalhada, dentre outras várias situações possíveis de ocorrerem no interior do campo da escola, tem como origem um trabalho de incorporação por parte do professor que envolveu investimento de tempo e de libido. Pode, em outras palavras, ser chamado de capital cultural escolar incorporado. (GENOVEZ, 2008, p.136).

Portanto, professores efetivos e com maior tempo de carreira, mesmo que não tenham pós-graduação, são mais reconhecidos no SDE em questão se comparados com professores novatos no SDE, não efetivos e com pós-graduações.

Então eu entrei naquela data, quem entrou depois de mim vai ficando atrás independente se já tem mestrado ou doutorado entendeu? Daí com o tempo você pode subir de nível mas você não passa na frente de quem tem mais tempo de casa. [Considera-se] o tempo de casa para pegar aula sim. É que nem , eu pego laboratório porque eu tenho um bom tempo de casa. Hoje a gente tem cinco professores efetivos, todos os outros são com ordem de serviço. (Professora 6).

Nesse sentido, identificaram-se 3 diferentes estratégias: Mais de 10 anos naquele subcampo da escola (5 pontos); Mais de 10 anos como professor (3 pontos); Menos de 10 anos como professor (1 ponto).

Para obtenção de **capital cultural objetivado**, aquele que é acumulado por meio de relação com bens materiais, foram observadas várias estratégias. Destaca-se entre as estratégias, as aulas como professor laboratorista, a mais disputada no subcampo, por ser obtida pelos professores com mais tempo de carreira e possibilitar um contato com os alunos por meio de uma atividade que eles valorizam, além de possibilitar a saída da sala de aula padrão.

Assim, identificaram-se as seguintes estratégias: Aulas de laboratório (5 pontos); Aulas como aluno em outra faculdade enquanto professor na escola (3 pontos); Aulas de reforço, Assistência, Professor no cursinho preparatório do subcampo da escola, Aulas com saída de campo, Aulas por meio de materiais diferentes e jogos, Participação em grupos de estudo da escola, Participação de grupos de estudos da UFPR, Supervisão de estagiários do subcampo da universidade e Trabalhar em outras instituições de Ensino Superior e Técnico (1 ponto).

A escola, segundo os professores entrevistados, se diferencia das demais escolas do SE por possuir estrutura e recursos em grande número para atender as atividades de ensino aprendizagem. Nesse sentido, são destacados pelos professores a disponibilidade de fotocópia para as atividades avaliativas, possibilidade de saídas de campo com os alunos, salas para atividades extraclasse e laboratórios, inclusive para Ciências e Biologia com professores específicos para o laboratório, materiais próprios, mesmo que com pouca manutenção.

E aí a estrutura da escola também, né? Então aqui tem, você sabe que tem laboratórios, né? Tem muito material no laboratório. Então, tem outras coisas além de laboratório, os alunos têm aulas do que eles podem fazer, de Música, de Arte, tem uma variedade grande. Então é um outro ambiente, muito diferente. [...] Inclusive laboratório aqui não perde em nada dos laboratórios de escola particular e até universidades eu acho. [...] É, apesar de não ter manutenção, tem bastante material. Microscópio, por exemplo, é uma coisa que precisava fazer manutenção, né? (Professora 1).

Então dessa maneira eu tenho uma flexibilidade maior para desenvolver atividades que eu não teria como desenvolver em outros locais. (Professora 5).

As condições da escola também não são as ideais né? Mas a gente sempre faz a comparação com as demais escolas, então a gente sabe que aqui é uma escola privilegiada, né? (Professora 10).

Talvez outras escolas do Estado que não tenham a verba como a que nós temos, sofram mais. Por exemplo, nós temos provas xerocadas pelo colégio. Tem outras escolas do Estado que tem que se pagar. Então eu acho que isso acaba prejudicando o sistema de avaliação do professor. (Professora 9).

A gente ter uma estrutura boa também, né? A gente tem datashow, a gente tem laboratório, a gente tem planetário que a gente vai lá com os alunos, ter aula lá. Se a gente quiser fazer uma saída, a gente tem disponibilidade, pra onde a gente quiser ir, é só a gente agendar. (Professora 6).

Todos os professores têm acesso à maioria desses recursos e estrutura. Entretanto, há uma diferenciação com relação ao laboratório: nem todos os professores são laboratoristas. Dentre os professores colaboradores da pesquisa, 3 eram laboratoristas ademais de terem aulas “teóricas”⁹ em sua carga horária semanal.

Para ser professor de laboratório um dos principais requisitos é o tempo de concursado, quando mais tempo, melhor classificado. Assim, a existência de regras para ocupar o cargo também colabora para o entendimento de que exista uma disputa entre os professores.

Da mesma forma ocorre para as demais atividades que os professores exercem, como assistência, aulas de reforço e professor auxiliar. Assim como ser professor em laboratório, essas são atividades condicionadas a requisitos, sendo que o principal é o tempo de concursado, ou seja, condicionado ao capital incorporado do professor.

O trecho da entrevista com a Professora 6 a seguir nos permite um esclarecimento sobre esse processo de ser professor laboratorista:

Então, depende da classificação do professor. Quanto mais velho [mais tempo de carreira], mais pontos você tem e você vai ficando numa determinada classificação. Só que aí algumas pessoas se aposentaram, que estavam no laboratório. E daí a gente vai subindo a classificação, né? E tem algumas pessoas que estão na minha frente, mas não gostam de laboratório. Então tem todos esses fatores (Professora 6).

Nesse sentido, percebe-se que a posição de professor de laboratório de Ciências e Biologia, capital cultural objetivado, é disputado nessa escola, como observado por Genovese et al (2015).

Ademais disso, há uma cobrança por parte dos colegas professores, que o planejamento das aulas de laboratório seja compartilhado com o grupo, como

⁹ Para usar os termos frequentemente utilizados pelos professores do campo, optou-se por utilizar o termo aulas teóricas para se referir às aulas desenvolvidas pelos professores rotineiramente em sala de aula padrão, que não seja no espaço físico laboratório. Entretanto, considera-se que tanto as aulas em laboratório quanto no ambiente de sala de aula tenha caráter teórico e prático na relação com o conhecimento.

observado em algumas reuniões da coordenação dos professores de Ciências e Biologia. Essa cobrança indica que o laboratório é um capital cultural objetivado em disputa entre os subgrupos dos professores de Ciências e Biologia.

Além disso, a aula em laboratório é uma forma dos professores desenvolverem aulas de maneira diferente, como afirma o Professor 5, professor de laboratório:

O que me motiva bastante é esse trabalho no laboratório que eu desenvolvo. Eu consigo trabalhar de uma maneira diferente (Professor 5).

Assim, por meio dessas atividades desenvolvidas em laboratório, os professores entram em contato de forma mais intensa e direta por meio dos alunos e alunas, se comparada com os demais professores, com um capital cultural incorporado.

A participação em grupos de estudo no SDE e no SDU, ser aluno da universidade num curso com proximidade a sua área profissional, assim como trabalhar em outras instituições de Ensino Superior e Técnico numa área próxima à sua atuação também representam, mesmo que com menor valor, uma estratégia para obtenção de capital cultural objetivado no subcampo, uma vez que os agentes se relacionam com bens culturais que podem ser incorporados na sua atividade profissional no SDE.

A relação que os professores estabelecem com os alunos também pode significar uma estratégia de obtenção de capital cultural objetivado, sendo para Genovez (2008) a principal estratégia de obtenção desse tipo de capital para o professor.

Essa relação adquire esse significado a partir do momento em que o professor dela se utiliza para conseguir trabalhar com o conteúdo de sua disciplina escolar na aula. As aulas em laboratório, nesse sentido, adquirem também esse significado devido ao gosto que os alunos têm com aulas dessa natureza.

Aqui no laboratório também eu acho um bom incentivo, sabe? Ao científico, que eu falo bastante: "Vocês são cientistas, são pequenos, mas já são. Vocês estão mexendo com célula, com microscópio, lâmina, lamínula, corante." Isso é ser cientista, então você tem que ter uma posição de cientista aqui. Algumas turmas eles gostam que eu fale assim, algumas turmas falam: "Ah, professora, tá e tal". Mas é normal né? Mas no geral eu vejo

que laboratório é, assim, receptivo para eles, entendeu? tipo, "Ai que gostoso, tenho aula de laboratório". Né? [...] Eu acho que pela autonomia deles fazerem as coisas, da gente propor atividades que eles possam levantar e fazer. Eles não pegam pronto. Então, eles têm que levantar, fazer a lâmina e olhar a lâmina e focalizar. Se virar. Então eu acho que essa autonomia que eles têm, eu acho que eles gostam. (Professora 6).

Essa relação entre a satisfação dos alunos e a procura pelos professores para satisfazê-los, possibilitando em contrapartida o acúmulo de capital cultural objetivado, ocorre também nas aulas com saídas de campo, conhecidamente valorizadas pelos alunos e que permite aos professores trabalhar com seu conteúdo a partir de uma atividade que agrada aos discentes. Essa é uma estratégia empregada pela Professora 6 e pela professora 1.

O que eles gostam mais? Então, a saída de campo ainda tem aquele sentido de festa, entendeu? [...] Então essa conotação de sair, pegar ônibus, daí eles já trazem comida, daí eles trazem uma roupa, um sapato. Então isso aguça eles uma coisa que é uma festa, né? (Professora 6).

Percebe-se que saídas de campo é uma estratégia valorizada e, portanto, disputada pelos professores do SDE, que procuram fazer isso, mas muitas vezes não conseguem se organizar:

Porque [a Professora 3] já fazia isso antes e eu não fazia. Então a gente estava, daí eu e a [Professora 1]: poxa, vamos fazer também. Aí só que a gente se encontra só no corredor. E eu falei para ela: tal, como que é lá, como que você fez para organizar, chamar, com que eu entro em contato? Ainda não tem um momento, entendeu? (Professor 2).

Também se percebe que é algo disputado inclusive pela burocracia exigida por parte da administração escolar e dentro do próprio grupo de professores de Ciências e Biologia para permitir concretizar tais saídas.

Daí eu levei meus outros [alunos], daí agora quando foi esse de novo para universidade, que eu queria levar nos museus: nossa, mas fica complicado porque nossa, tem que ter avaliação, porque vai que não vai aluno... não sei o que... [...] Mesmo essa saída que eu tô fazendo: Será que eu vou fazer? Será que eu vou brigar tudo de novo? Será que eu vou fazer? (Professora 3).

Mas é porque não tem muito tempo, eu falo para eles. E tem várias empecilhos também. Então, ah, se eu sair com eles outros

professores daquele dia tem que concordar e tal. E depois fazer uma...doar aula de novo, trocar de aula. Então tudo isso desanima, sabe? Daí eu penso: poxa, não vou ganhar mais por isso, não vou mentir, e quem falar o contrário, acho que está mentindo, porque não vou ganhar mais por isso, vou levar os alunos... [...] Mas algo que eu poderia fazer também. Eu já meio que desisti, que eu achei que seria mais fácil, seriam essas saídas a campo, né? Mas aí eu vi que é uma coisa muito, sabe? Aí toda a responsabilidade é para você. (Professor 2).

Assim, há uma relação entre esse tipo de capital cultural objetivado e o capital social no sentido de as estratégias se assemelharem na relação positiva buscada com os alunos, no caso do capital social, e com o conhecimento por meio da relação com os alunos, no caso do capital cultural objetivado.

Na seção seguinte se discutem as estratégias para acúmulo de capital social escolar percebidas entre os professores do subcampo de Ciências e Biologia desse SDE.

4.3.3.2 Estratégias para acúmulo de capital social escolar

As estratégias identificadas para acúmulo de **capital social** foram: Laboratório, Coordenação de área, Saída de campo, Desenvolvimento de oficina pela SEED, Aulas com materiais diferentes e jogos, Cargo administrativo na escola (5 pontos); Participação em grupos de estudo da escola, Participação em grupos de estudos na universidade (3 pontos); Professor de aulas de reforço, Professor de aulas de Assistência, Professor da sala de Acolhimento, Professor do cursinho Preparatório, Aluno de faculdade enquanto professor no subcampo da escola, Supervisão de estagiários do campo da universidade e Trabalhar em outras instituições de Ensino Superior e Técnico (1 ponto).

O contato com os alunos representa uma busca para os professores no SDE e de acordo com Genovez (2008) representa a principal estratégia para acúmulo de capital docente. No SDE em questão se pode perceber essa estratégia também neste trecho de entrevista com o Professor 5:

Esse contato com o público. Essa é uma coisa que me deixa particularmente bem, me traz uma satisfação pessoal. Eu gosto desse contato com pessoas, contato com o público, o fato de eu poder em algum momento mostrar para alguém ou conseguir elucidar uma dúvida dentro da área de Biologia, essa pessoa tenha carregado ou despertar uma sementinha em alguém, que vincule-se

para essa área, isso para mim é uma satisfação muito grande. E é isso que me mantém. (Professor 5).

Assim, as aulas de reforço e de assistência, as aulas no curso preparatório, saídas de campo e o trabalho na sala de acolhimento possibilitam uma relação interpessoal com os alunos mais intensa, ou seja, maior possibilidade de acúmulo de capital social, se comparado com o professor que se dedica especialmente às suas atividades em sala de aula. Entretanto, como o número de alunos que participam dessas atividades é reduzido, ela não é a principal estratégia utilizada para obtenção de capital social por esses professores.

As aulas em laboratório também representam uma possibilidade de uma relação mais positiva com os alunos, uma vez que eles gostam das aulas em laboratório, sendo, portanto, uma estratégia de acúmulo de capital social.

O laboratório é uma situação mais lúdica, eles gostam, se sentem mais livres né... (Professora 4).

Eu acho que pela autonomia deles fazerem as coisas, da gente propor atividades que eles possam levantar e fazer. Eles não pegam pronto. Então, eles têm que levantar, fazer a lâmina e olhar a lâmina e focalizar. Se virar. Então eu acho que essa autonomia que eles têm, eu acho que eles gostam. [...] Ah, eles amam, eles querem estourar tudo, eles querem ver explodir... Mudar a cor. E aula de fósseis, quando a gente fez, eu achei não vai ter tanto receptividade, né? Porque é uma brincadeira que a gente faz... Nossa, eles adoram! Adoram. (Professora 6).

A Professora 1 destaca que existe uma competição na escola pela atenção dos alunos, o que segundo ela, pode servir para que os professores se destaquem no campo da escola, a fim de conseguir cargos e aulas.

Às vezes é competição para chamar a atenção dos alunos, da escola, mostrar trabalho, para se mostrar interessante para quem sabe conseguir alguma coisa ano que vem, cargos. Então eu acho que talvez, não só cargo, mas conseguir pegar aula. Porque igual eu te falei, não é igual às outras escolas, ali todo mundo quer dar aula. Então, assim, às vezes você tem que se destacar para... [...] Todo mundo quer continuar ali. Então às vezes você tem que se destacar de alguma maneira para tentar conseguir algumas coisas... (Professora 1).

Nesse sentido, a relação com os alunos e com os colegas professores permite um acúmulo de capital social para se destacar no subcampo e conseguir uma posição de maior reconhecimento. Como a Professora 1 destaca, por meio

de uma relação com os alunos reconhecida, por exemplo, pela direção, como positiva, o professor no ano seguinte pode conseguir permanecer ou ter maior número de aulas nesse SDE, uma vez que isso depende da aprovação da gestão da escola.

Da mesma forma, o cargo de coordenação dos professores de Ciências e Biologia pode proporcionar esse maior conhecimento e reconhecimento pelos pares no SDE, mesmo que, para Professora 10, o cargo não traga muitas diferenças hierárquicas na relação com os professores. Ela destaca que essa ocupação lhe permite maior flexibilidade na carga horária de seu trabalho. Assim, das 40 horas de trabalho dessa professora, 10 horas são destinadas à coordenação, 5 horas-atividade e 25 horas em sala de aula.

Além disso, a Professora 10 afirma que o cargo lhe propicia um conhecimento mais aprofundado do funcionamento da escola, o que pode estar relacionado a uma possibilidade de acúmulo de capital social, uma vez que, por meio da coordenação de área, ela deve participar de reuniões com demais professores de outras disciplinas e com a gestão da escola, promovendo, portanto, relações interpessoais às quais a maioria dos professores de seu grupo talvez não tenham acesso. Outro aspecto nesse sentido é a relação com a coordenação pedagógica que o cargo permite ou exige, como ressaltado pela Professora 9.

A Professora 9, de maneira similar, afirma que o cargo de coordenadora lhe propicia conhecer o trabalho dos demais profissionais da escola, o que está da mesma forma relacionado ao capital social.

Por último, ocupar-se de cargos administrativos na escola (além da coordenação da área), a participação em grupos de estudo no SDE e no SDU, ser aluno da universidade num curso com proximidade a sua área profissional, assim como trabalhar em outras instituições de Ensino Superior e Técnico numa área próxima à sua atuação também configuram estratégias para a obtenção de capital social, mesmo que seja na relação com outros subcampos do campo educacional brasileiro, pois permite relações mais ou menos intensas dependendo do agente e que podem ter relevância no reconhecimento entre os seus pares no SDE.

4.3.3.3 Estratégias para acúmulo de capital simbólico escolar

Em relação ao **capital simbólico** como o reconhecimento entre os agentes do campo, identificaram-se duas estratégias para acúmulo desse capital: Homenagem dos formandos (5 pontos) e Desenvolvimento de oficina para a SEED (3 pontos).

Pensando-se que as estratégias que favorecem maior acúmulo de capital são as que representam relações com o próprio campo, receber uma homenagem como professor por parte dos alunos formandos do terceiro ano do Ensino Médio tem grande valor. Ademais, pensando-se que os alunos representam o principal capital para o professor da Educação Básica (GENOVEZ, 2008), essa estratégia pode ter maior valor.

Ser convidado pela SEED para ministrar oficinas para demais professores do subcampo escolar na semana de formação continuada também representa um elemento de reconhecimento desse professor convidado. Isso foi observado apenas entre uma professora. Entretanto, por se tratar de um outro subcampo que não o da escola, essa estratégia tem menor valor se comparado à primeira.

4.3.4 Como o estágio se insere nas disputas por capital docente?

Nas entrevistas com os professores, procurou-se compreender a experiência de cada um como supervisor no estágio de docência da Licenciatura em Ciências Biológicas ao longo de sua carreira. Para isso, foram feitas questões sobre sua relação com os estagiários, sua forma de supervisionar, a relação com a universidade, o que acreditavam estar ensinando aos e aprendendo com os estagiários.

Dessa forma, busca-se entender como o estágio se insere na disputa por capital docente no SDE, uma vez que, segundo já observado por Genovese et al. (2015) e Mello & Higa (2018) o estágio pode se tornar uma estratégia para obtenção de diferentes capitais no SDE.

Por ser uma demanda do SDU, o estágio não tem, expressivamente, grande conversão no SDE no sentido de significar uma estratégia perseguida pelos professores para suas disputas internas. Entretanto, percebe-se que ele pode favorecer o reconhecimento no SDE pelos professores supervisores de

estágio, principalmente no que diz respeito ao capital cultural objetivado e capital social.

O **capital cultural objetivado** é percebido quando os professores relatam apreenderem informações, ideias, inovações, terem contato com materiais e conhecimentos na supervisão dos estagiários, muito devido a sua vivência no SDU, com o que é produzido de bem cultural e simbólico.

*Então às vezes um aluno me pergunta uma coisa que eu não sei. **Eu pergunto pra eles porque eles estão na universidade, agora, de repente eles têm uma informação mais atual, né?** [...] Porque sempre eles trazem algumas ideias e algumas propostas na regência deles que eu tiro depois, algumas técnicas...Algumas imagens, materiais, recursos para usar em sala, que a gente sempre... Umas técnicas lá de produção de slides, que a gente meio que não domina. Então sempre tem isso, com certeza. (Professora 10).*

*Porque você tem ali a conexão com a universidade. **Você meio que se atualiza através deles.** Aí eles trazem ideias novas, dão uma oxigenada na tua prática. **Eu acho que renova um pouquinho a gente.** Possibilidades de dar um frescor na metodologia, sabe? E até eu acho que a gente fica até mais vigilante com a postura da gente. Tipo assim: Aí, tem gente olhando, deixa eu cuidar mais do que eu vou falar aqui. (Professora 3).*

*Ah o que eu, o que dá para aprender com eles, deixa eu pensar aqui... **É mais essa questão assim da troca de ideia, eu acho.** Que dá para conversar quando eles estão acessíveis para isso e querem aprender. Então tem essa questão de você, igual lá, eu falei sobre jogos on line e daí eles já conheciam outros, outros que talvez eu nunca acharia porque você tem que ficar garimpando e aí eles estão na faculdade e um professor falou e daí eles me trazem o que o professor falou. [...] Mas o que, esses dois, acho que são os melhores porque, aí **eles ajudaram na melhoria da minha aula porque eles trouxeram coisas práticas.** Às vezes eu peço: Ah, vamos lá na biblioteca, eles vão lá, e eles acham coisa que, tipo, eu não tinha tempo de achar durante a aula, daí depois do intervalo, eles vem, passam... (Professor 2).*

*Então essa troca de informações, essa troca de interação porque quando vem estagiário ele dentro da universidade trabalha com N atividades. Então tem estudantes que vêem que já têm trabalho em áreas da botânica, por exemplo, que não é a minha. Tem outros estagiários que já têm encaminhamento diferente lá em outras [áreas]... [...] **Isso, trabalha numa área específica e eles sempre trazem coisas interessantes, boas, pra gente compartilhar.** [...] **Questão de conhecimento. Questão de conhecimento, questão de postura, questão de vivência.***

Que existem alunos que têm uma vivência diferente. Têm outra visão sobre educação. De repente conversando sobre isso, pode trocar ideias, trocar figurinhas. (Professor 5).

*Porque como eu estou mais acostumada a esse tipo de planejamento, já sei bem o conteúdo, então, e tem a questão do tempo que está correndo sempre, então, nem sempre eu inovo, nem sempre eu trago atividades diferentes. Por exemplo, a gente vai falar sobre plantas e elas [as estagiárias] já tiveram a ideia da gente falar sobre PANCs¹⁰, né? As não-convencionais. [...] **É, trazer isso para as aulas e tal. Interagir com os alunos de maneiras diferentes, pedir atividades que geralmente eu não peço, não tenho ideias.** São outras ideias, né? Então cada professor tem uma maneira de preparar essa aula, cada professor tem uma ideia e elas como professoras agora, elas têm ideias diferentes. E as ideias que cada uma traz está enriquecendo bastante. [...] Elas estão fazendo uma renova...**Elas estão refrescando assim, a minha prática. É legal. [...] Elas estão ligadas no conteúdo. Também trazem bastante informações novas** [...] Então, por exemplo elas tinham uma angústia, uma necessidade de fazer uma aula com a turma em meio círculo. E eu pensei "Nossa, isso é legal. Isso é legal. Isso é uma maneira diferente de dar a aula". Isso é um exemplo, então, mudar a organização, fazer pequenos grupos, mudar a maneira de... (Professora 1).*

*Então quando eles vem aqui para o laboratório...**E às vezes eles ensinam a gente fazer alguma coisa, que a gente não sabia,** tipo, ah, veio uma vez que a gente estava fazendo um trabalho com batata, daí ele pegou e colocou um pouquinho de batata numa lâmina, corou e falou: olha lá como que ficam as células da batata corada. Dá para ver os halos, não sei o que...Dai eu falei: Nossa que legal! Já é uma coisa que a gente podia colocar nas próximas aulas, né? [...] Então, essas coisas eu acabei de falar para a [Professora 10], nossa, **eles trazem umas metodologias muito boas, né?** (Professora 6).*

Ainda no sentido de capital cultural objetivado durante o estágio, percebe-se que em algumas atividades os estagiários possibilitam que os estudantes se dividam em grupos menores para auxiliar no trabalho da Professora 1. Nesse sentido, de acordo com Day (2005) o desenvolvimento profissional do professor na relação com os alunos é catalisado, o que se pode relacionar com o capital cultural objetivado.

Porque se eu tivesse com a turma sozinha, só eu, ou mesmo se tivesse alguém fazendo companhia, a outra pessoa só ia acompanhar, olhar. E para falar para 30 alunos, ao mesmo tempo, 35, num lugar aberto, é diferente. Então a gente dividiu

¹⁰ PANCs é a sigla utilizada para Plantas Alimentícias Não Convencionais.

em três grupinhos e ficou bem legal. Então, ajudou bastante. (Professora 1).

E, como foi visto anteriormente, o estágio também pode significar capital cultural objetivado no sentido de propiciar ao professor supervisor um “giro formativo docente-discente” (GENOVESE & GENOVESE, 2012).

Eu acho que é um momento diferente. Ele te traz a oportunidade de visão como aluno, porque eu estou ouvindo alguém diferente lá na frente, é um questionamento diferente que a gente faz diante de um profissional que está ali. Eu fico pensando: "Ela vai ser uma professora. Ela está explicando. Será que eu também não faço isso nas minhas aulas?" É mais fácil criticar. Ela está de costas para o aluno e falando ao mesmo tempo. Mas será que eu também não tenho esses momentos? Que eu não sou avaliada nesse sentido, aqui eu não sou avaliada. (Professora 9).

O estágio também pode significar uma estratégia para acúmulo de **capital social** a partir do momento que possibilita uma interação mais positiva dos alunos com o conhecimento, e, assim, atingindo um objetivo importante para o agente do SDE que é a relação com o aluno.

Ah eu acho que a resposta dos alunos, assim, se dá ou não certo uma atividade. Que essa parte assim, de você variar as suas metodologias, algo que é produtivo para os alunos, né? (Professor 2).

E eles interagem ali com os alunos de uma maneira muito legal né? [...] Então sempre em algumas coisas que [os alunos da escola] podiam ter dúvida em fazer. Daí eu colocava um ou outro [estagiário] para auxiliar. (Professora 6).

Entretanto, o capital social acumulado por meio do estágio que poderia significar uma relação com os agentes do SDU, ou seja, os professores da universidade, não foi observado na investigação. Apenas identificou-se a estratégia que permite um acúmulo de capital social por meio da relação positiva estabelecida com os alunos estimulada pelas atividades desenvolvidas pelos estagiários.

A ausência de relação com o professor universitário se deve, principalmente à forma como a relação entre os campos é conduzida, majoritariamente aproximando-se do que Foerster (2005) descreve como parceria dirigida. Dessa forma, pelas entrevistas com os professores percebe-se que o estagiário é o principal elo da universidade com a escola durante o estágio.

Nesse sentido, os professores supervisores de estágio têm um acesso restrito ao grupo social dos professores universitários, o que, se desenvolvida, poderia representar uma estratégia de capital social e até mesmo simbólico para os mesmos no SDE.

O quadro 3 a seguir sintetiza essa distribuição de capitais e posições dos professores nesse determinado grupo do SDE atribuídas de acordo com o acúmulo de capital (última coluna do quadro).

QUADRO 3 - ESTRATÉGIAS E CAPITAL DOCENTE DOS AGENTES DO SDE

Professor	Capital Docente		Estratégias	Acúmulo de capital	Total
Professora 1	Capital Cultural	Institucionalizado	Efetivo	3	24
			Pós-graduação	1	
		Incorporado	- 10 anos de carreira	1	
			- 10 anos na escola	1	
		Objetivado	Saídas de campo	1	
			Materiais, Jogos	1	
			Estágio	1	
			Grupos da escola	1	
	Capital Social		Saída de campo	5	
			Materiais, Jogos	5	
			Aulas faculdade	1	
			Grupos da escola	3	
Professor 2	Capital Cultural	Institucionalizado	Efetivo	3	18
			Pós-graduação	1	
		Incorporado	- 10 anos na escola	1	
			+10 anos de carreira	3	
		Objetivado	Materiais, Jogos	1	
			Estágio	1	
			Trabalho no Ensino Superior e Técnico	1	
	Capital Social		Materiais, Jogos	5	
			Estágio	1	
			Trabalho no Ensino Superior e Técnico	1	
Professora 3	Capital Cultural	Institucionalizado	Efetivo	3	21
			Pós-graduação	1	
		Incorporado	-10 anos na escola	1	
			+ 10 anos de carreira	3	
		Objetivado	Saídas de campo	1	
			Estágio	1	
	Capital Social		Saídas de campo	5	
			Estágio	1	
	Capital Simbólico		Homenagem dos formandos	5	

(continua)

QUADRO 3 - ESTRATÉGIAS E CAPITAL DOCENTE DOS AGENTES DO SDE
(continuação)

Professor	Capital Docente		Estratégias	Acúmulo de capital	Total
Professora 4	Capital Cultural	Institucionalizado	Efetivo na escola	5	21
			Pós- graduação	1	
		Incorporado	+10 anos na escola	5	
			+10 anos de carreira	3	
		Objetivado	Reforço	1	
	Capital Social		Reforço	1	
			Coordenação	5	
Professor 5	Capital Cultural	Institucionalizado	Efetivo na escola	5	34
		Incorporado	Pós-graduação	1	
			+ 10 anos de carreira	3	
			+10 anos na escola	5	
			Reforço	1	
		Objetivado	Curso Preparatório	1	
			Laboratório	5	
			Estágio	1	
	Capital Social		Reforço	1	
			Laboratório	5	
			Curso Preparatório	1	
			Coordenação	5	
			Professora 6	Capital Cultural	
Pós-graduação	1				
Incorporado	+10 anos na escola	5			
	+10 anos de carreira	3			
Objetivado	Laboratório	5			
	Aulas de faculdade	3			
	Grupo de estudo da UFPR	1			
	Estágio	1			
	Saídas de campo	1			
	Materiais, Jogos	1			
Capital Social		Saída de campo		5	
		Oficineira SEED		5	
		Aulas de faculdade	1		
		Laboratório	5		
		Grupos de estudo UFPR	3		
		Materiais, Jogos	5		
		Coordenação	5		
Capital Simbólico		Oficineira SEED	5		

(continua)

QUADRO 3 - ESTRATÉGIAS E CAPITAL DOCENTE DOS AGENTES DO SDE
(continuação)

Professor	Capital Docente		Estratégias	Acúmulo de Capital	Total
Professora 7	Capital cultural	Institucionalizado	Efetivo na escola	5	33
			Pós- graduação	1	
		Incorporado	+10 anos de carreira	3	
			+10 anos na escola	5	
		Objetivado	Laboratório	5	
			Grupos de estudo da escola	1	
	Capital Social		Laboratório	5	
			Coordenação	5	
			Grupos de estudo da escola	3	
Professora 8	Capital Cultural	Institucionalizado	Efetivo na escola	5	19
			Pós-graduação	1	
		Incorporado	+10 anos na escola	3	
			+10 anos de carreira	5	
	Capital Social		Coordenação	5	
Professora 9	Capital Cultural	Institucionalizado	Efetivo	3	19
			Pós-graduação	1	
		Incorporado	+10 anos de carreira	3	
			+10 anos na escola	5	
		Objetivado	Estágio	1	
	Capital Social		Acolhimento	1	
			Coordenação	5	
Professora 10	Capital Cultural	Institucionalizado	Efetivo na escola	5	
			Pós-graduação	1	
		Incorporado	+10 anos de carreira	3	
			+10 anos na escola	5	
		Objetivado	Grupos de estudo da escola	1	
			Estágio	1	
	Capital Social		Coordenação	5	
			Grupos de estudo da escola	3	

(continua)

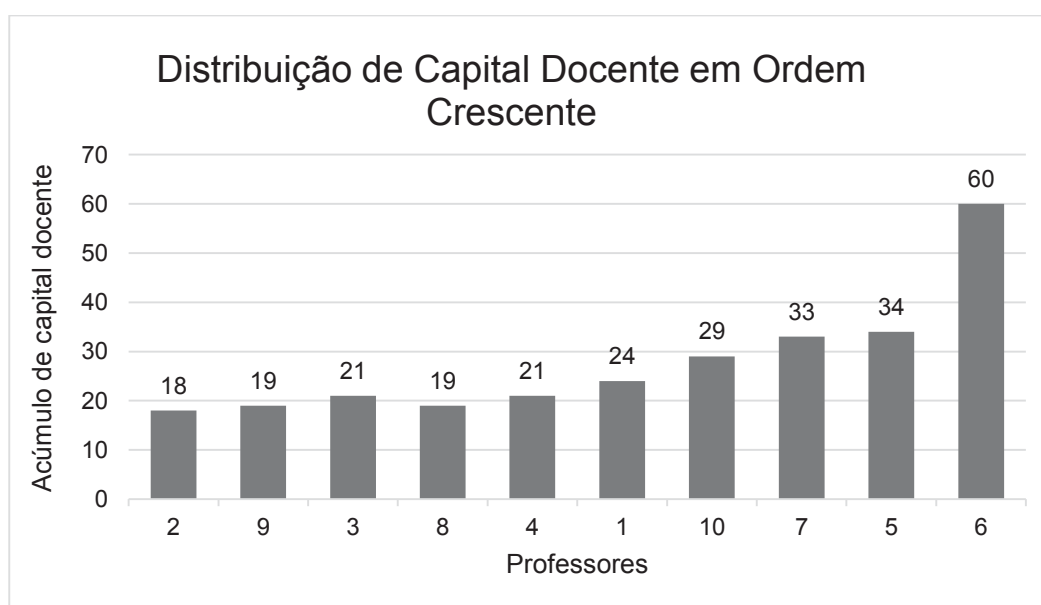
QUADRO 3 - ESTRATÉGIAS E CAPITAL DOCENTE DOS AGENTES DO SDE
(conclusão)

Professor	Capital Docente	Estratégias	Acúmulo de Capital	Total
Professora 10	Capital Social	Cargo administrativo na escola	5	29

FONTE: A autora (2019)

E, assim, pode-se perceber a posição dos agentes nesse grupo de professores, ficando mais evidente o acúmulo de capital no gráfico a seguir.

GRÁFICO 1 - DISTRIBUIÇÃO DE CAPITAL DOCENTE POR PROFESSOR EM ORDEM CRESCENTE



FONTE: A autora (2019)

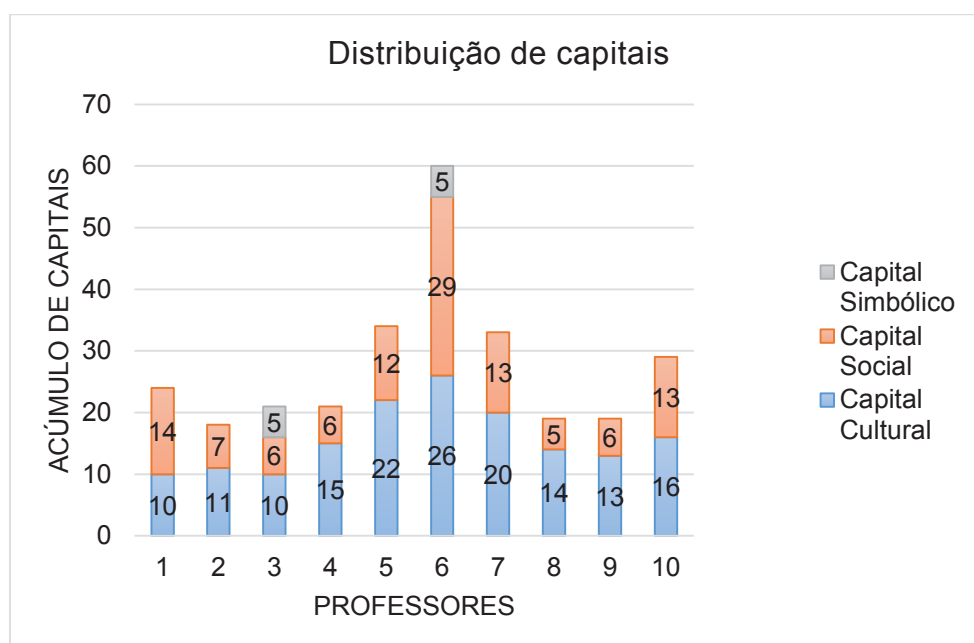
A tabela 2 e o gráfico 2, a seguir, permitem perceber o capital docente mais detalhado por professor, ou seja, a quantidade de capital cultural, social e simbólico docente por professor.

TABELA 2: DISTRIBUIÇÃO DE CAPITAL CULTURAL, SOCIAL E SIMBÓLICO POR PROFESSOR

Professor	Capital Cultural	Capital Social	Capital Simbólico	Capital Docente Total
Professora 1	10	14	0	24
Professor 2	11	7	0	18
Professora 3	10	6	5	21
Professora 4	15	6	0	21
Professor 5	22	12	0	34
Professora 6	26	29	5	60
Professora 7	20	13	0	33
Professora 8	14	5	0	19
Professora 9	13	6	0	19
Professora 10	16	13	0	29

FONTE: A autora (2019)

GRÁFICO 2 - DISTRIBUIÇÃO DE CAPITAL CULTURAL, SOCIAL E SIMBÓLICO DOCENTE POR PROFESSOR



FONTE: A autora (2019)

O SDE, assim como SE, diferentemente do SDU, não é visto como autônomo pelos estudiosos que têm como referencial Bourdieu (GENOVEZ, 2008). Isso ocorre não porque de fato esses subcampos não o sejam, e sim porque não se detém a caracterizar suas relações objetivas que os estruturam, apenas preocupando-se em descrever o *habitus* de tais campos.

Não há nada de muito profundo nesses trabalhos que indique a existência ou até mesmo caracterizem as particularidades do campo escolar, sendo apenas mencionados apontamentos

gerais, como o que indica a utilização de uma linguagem mais coloquial, infantil e uso da sensação (emoção) por parte dos professores para explicar uma ação na escola, ou seja, ficam presos somente à noção de *habitus* ligada às disposições de um cientista do campo acadêmico para fazerem seus apontamentos sobre o universo escolar, enfim, desprezam a estrutura das relações objetivas estabelecidas entre e pelas escolas, o campo escolar, e entre e pelos professores na escola, o campo da escola. (GENOVEZ, 2008, p.17).

Assim, a descrição dessas relações objetivas, ao menos no grupo de professores de Ciências e Biologia, representa um esforço de conceber a escola como um subcampo de poder.

Portanto, neste capítulo teve-se o objetivo de localizar o SDE no SE e descrever alguns elementos de seus *habitus* e ainda a estrutura do grupo de professores e de Biologia. Com isso, no próximo capítulo espera-se fazer a relação dessa estrutura com os bens simbólicos produzidos por esses agentes para a formação docente, reconhecidos e classificados pelos estagiários.

5 AS PRODUÇÕES SIMBÓLICAS DO SUBCAMPO DA ESCOLA

Neste capítulo, identificam-se e analisam-se os bens simbólicos que os professores do subcampo da escola produzem referentes à profissão e à formação docente. Além disso, são ressaltados os bens simbólicos considerados pelos agentes da escola como importantes para que os estagiários sejam iniciados no subcampo escolar.

Diante das variadas produções simbólicas do SDE, iremos nos deter naquelas que dizem respeito especificamente à formação e à profissão docente. Assim, tendo em vista que o estagiário está sendo preparado para uma futura profissão que será exercida na rede de Educação Básica brasileira, o subcampo escolar brasileiro, este capítulo volta-se de forma mais aprofundada a entender os bens simbólicos produzidos no SDE na qual estagiaram.

Entende-se que as produções simbólicas de campos sociais ou grupos dentro desses campos se relacionam diretamente com a estrutura e o volume de capitais daquele campo, o que determina a posição dos agentes nos campos.

[...] a partir dessas posições e procurando melhorá-las em relação aos outros que os professores tomam suas decisões, elaboram pensamentos, enxergam seus problemas, mobilizam os pares, tem (sic) acesso a documentos, escolhem textos (livros didáticos, de literatura...) no interior da escola. [...] Desta forma, essas práticas são em forte medida guiados pelo *habitus* correspondente ao volume – soma total dos capitais - e ao perfil - a estrutura (tipo e volumes) dos diferentes capitais - do capital docente do professor, composto por duas formas de poder, a saber, o capital cultural escolar e o capital social. (GENOVESE & GENOVESE, 2012, p. 135 - 6).

Portanto, justifica-se a caracterização do grupo de professores de Biologia do campo da escola realizada no capítulo anterior pois esse será o campo de atuação dos futuros professores.

Nesse sentido, pergunta-se: O que é possível reconhecer como bens simbólicos entre os professores do campo da escola, no âmbito da profissão e formação docente? O que os professores esperam que os estagiários aprendam com eles e no campo da escola?

5.1 BENS SIMBÓLICOS

Primeiramente, é necessário pontuar o que se entende por bens simbólicos. Esse é um conceito de Bourdieu (2003) para se referir às produções culturais que integram um sistema de significados e sentidos: os símbolos. Assim,

Os símbolos são os instrumentos por excelência da “integração social”: enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação [...], eles tornam possível o consensus acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração “lógica” é a condição da integração “moral”. (BOURDIEU, 2003, p.10).

Portanto, para Bourdieu (2003), os símbolos têm essa função social porque são estruturas estruturantes da integração social e, ao mesmo tempo, estruturas estruturadas por essa cultura. Entretanto, ao mesmo tempo, o autor considera tais símbolos como instrumentos de dominação, uma vez que escondem relações de distinções, hierarquias e poder entre classes sociais.

As diferentes classes e fracções (sic) de classe estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social mais conforme aos seus interesses, e imporem o campo das tomadas de posições ideológicas reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais. (BOURDIEU, 2003, p. 11).

Assim, os campos e sua produção de bens simbólicos possuem uma correspondência entre a estrutura social e a divisão de classes. Dessa forma, apresenta um eufemismo das lutas econômicas e políticas entre as classes por meio da luta simbólica, a disputa pela legitimidade de seu sistema de significados. “Assim, a luta de classificações é uma dimensão mas, sem dúvida, a mais bem oculta da luta de classes”. (BOURDIEU, 2015a, p. 160).

Um exemplo dessa disputa econômica e política transfigurada em simbólica é a relação entre teoria e prática na universidade, uma vez que historicamente, a divisão social do trabalho se dá entre o trabalho intelectual (teoria) e o braçal (prática), definindo condições sociais e de classe:

[...] os sistemas de classificação internos reproduzem em forma irreconhecível as taxinomias directamente (sic) políticas e que a axiomática específica de cada campo especializado é a forma transformada (em conformidade com as leis específicas do campo) dos princípios fundamentais da divisão do trabalho (por exemplo, o sistema de classificação universitário que mobiliza

em forma irreconhecível as divisões objectivas (sic) da estrutura social e especialmente a divisão do trabalho – teórico e prático - converte propriedades sociais em propriedades de ordem natural (BOURDIEU, 2003, p. 14).

Cada diferente campo social procura estabelecer uma disputa pela maior legitimidade de sua produção simbólica, impondo suas verdades “[...] aos outros agentes do campo (ou de outros) de modo dissimulado e natural, ou seja, dominando-os por meio da violência simbólica”. (BOURDIEU & PASSERON, 1992 *apud* GENOVESE, 2014, p. 65).

Nesse sentido, segundo Genovese (2014) o SDE formado pelo conjunto de professores de uma escola da Educação Básica visa “elaborar, divulgar e validar práticas e fins educacionais do *Homo magister*”. (p.67).

Segundo Bourdieu e Passeron (2012), a instituição escolar tem como grande parcela de sua função a reprodução da cultura dominante, ou seja, de seus bens simbólicos, e de reprodução, portanto, da estrutura social vigente. Bourdieu (2015b) destaca a função de conservação e reprodução do sistema de ensino desses bens simbólicos tidos como legítimos e sua participação na distinção dos mesmos:

[...] o sistema de ensino cumpre inevitavelmente uma função de legitimação cultural ao converter em cultura legítima, exclusivamente através do efeito de dissimulação, o arbitrário cultural que uma formação social apresenta pelo mero fato de existir e, de modo mais preciso, ao reproduzir, pela delimitação do que merece ser transmitido e adquirido e do que não merece, a distinção entre as obras legítimas e as ilegítimas e, ao mesmo tempo, entre a maneira legítima e a ilegítima de abordar as obras legítimas. (BOURDIEU, 2015b, p. 120).

Reconhece-se esse caráter intrínseco à escola enquanto instituição do subcampo escolar que, além de participar na socialização por meio dos bens culturais e simbólicos, seu objeto de trabalho principal, ocupando uma função de integração social, reproduz a estrutura social por trás desses bens, cumprindo um papel simbólico.

Entretanto, reconhecendo a existência do subcampo da escola com sua autonomia, embora relativa, reconhece-se, da mesma forma, sua produção de bens simbólicos - comportamentos, sistemas de pensamento e de ação, classificações, organizações, já que “[...] o valor simbólico é reconhecido com

base em categorias compartilhadas de percepção e de julgamento” (BOURDIEU, 2003, p.56).

Nesse sentido, considera-se a escola como um subcampo de produção de bens simbólicos e inserido numa disputa pela legitimidade dos mesmos. E assim,

Vale dizer, quanto mais o campo estiver em condições de funcionar como o campo de uma competição pela legitimidade cultural, tanto mais a produção pode e deve orientar-se para a busca das distinções culturalmente pertinentes em um determinado estágio de um dado campo, isto é, busca dos temas, técnicas e estilos que são dotados de valor na economia específica do campo por serem capazes de fazer existir culturalmente os grupos que os produzem, vale dizer, de conferir-lhes um valor propriamente cultural atribuindo-lhes marcas de distinção (uma especialidade, uma maneira, um estilo) reconhecidas pelo campo como culturalmente pertinentes e, portanto, suscetíveis de serem percebidas e reconhecidas enquanto tais, em função das taxinomias culturais disponíveis em um determinado estágio de um dado campo. (BOURDIEU, 2015b, p. 108 - 9).

Na nossa investigação, portanto, atentamos para os bens simbólicos relacionados à formação e atividade docente do SDE, como dito anteriormente, assumindo-se o ponto de vista dos professores de tal subcampo para essa análise, o que será discutido na seção seguinte.

5.2 OS BENS SIMBÓLICOS DO SUBCAMPO DA ESCOLA PARA OS SEUS PROFESSORES

Como agentes do SDE, os professores disputam capitais específicos, como visto no capítulo 4, pela legitimidade de suas produções simbólicas. Nesse sentido, produzem e reproduzem bens simbólicos que contribuem na formação do *habitus* daquele subcampo em específico e são reflexo de suas disputas internas.

Dessa forma, quando os agentes do SDE recebem os estagiários para a sua formação enquanto futuros professores do SE, preocupam-se por evidenciar alguns desses bens simbólicos para os estagiários, como um rito de instituição. Há, dessa forma, a inculcação de bens simbólicos de forma intencional para os estagiários, como também ocorre de os estagiários entrarem em contato com

essas produções apenas pela observação e relação com os professores, de forma não intencional por parte dos agentes do SDE, como agentes consumidores do subcampo.

Assim, objetivou-se identificar entre os professores do SDE os bens simbólicos relacionados com a formação e profissão docente e outros que caracterizam aquele subcampo de forma específica.

De forma geral, percebe-se a correspondência entre a estrutura e volume de capitais entre o grupo de professores e suas produções simbólicas. Isso porque como discutido no capítulo 4, para os agentes do SDE o aluno é uma das principais estratégias de obter capital docente. Dessa forma, os professores elaboram diferentes estratégias para acumularem capital na relação com os alunos. Assim, elaboram diferentes estratégias de ensino, refletem sobre sua relação com os mesmos para aprendizagem ou para relações interpessoais pautadas na empatia, desenvolvem e reforçam disposições de um *habitus* do *Homo magister* que gira em torno desse mesmo objetivo que é alcançar o aluno do SDE.

Portanto, as produções simbólicas dos agentes estão direta ou indiretamente objetivando uma relação com os alunos que lhe permitam o acúmulo de capital docente no subcampo.

No quadro 4 são elencados esses bens simbólicos identificados entre os professores do SDE e que serão apresentados e discutidos ao longo do capítulo.

QUADRO 4: CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE BENS SIMBÓLICOS IDENTIFICADOS PELOS PROFESSORES NO SUBCAMPO DA ESCOLA

Categoria	Subcategoria	Bens simbólicos
Relação com os bens culturais	Os alunos e os bens culturais do subcampo da escola	Adequação do conhecimento para a Educação Básica
		Produção de conhecimento pelos alunos da escola
		Acesso a diferentes conhecimentos
	Os bens culturais do subcampo da escola	Produção de conhecimento pelo professor do subcampo da escola
		Pesquisa
		Os bens culturais do subcampo da escola
		Aplicação
		As aulas de laboratório
		Os estagiários e os bens culturais do subcampo da escola
		Estudo para preparar a aula
	Organização dos Bens culturais do subcampo da escola	Currículo escolar
		Diferentes recursos didáticos
		Dinâmica do laboratório
Relação com os alunos	Relação Interpessoal	Vivência
		Empatia
	Dificuldades	Calma
		Os alunos testam os professores
	Aprendizagem	Atenção
		Controle de comportamento
		Adequação à realidade de aprendizagem da turma
		Trabalho com questionamentos, não com respostas
Relações com outros agentes	Colegas da escola	Compartilhamento de bens culturais
		Divisão de trabalho
<i>Habitus do Homo magister</i>	Atribuições	Desenvolvimento de aula
		Timbre de voz
		Vocação
		Comportamento
		Relacionamento com o currículo escolar
	Atividade docente	Vivência
		Dinâmica com os alunos do Ensino Fundamental
	Relação com o tempo	Falta de tempo

FONTE: A autora (2019)

5.2.1 Relação com os bens culturais

Nesta categoria agregaram-se os bens simbólicos relacionados aos bens culturais da escola. E, com isso há três subcategorias:

a) Os alunos e os bens culturais da escola: Bens simbólicos relacionados ao entendimento dos professores acerca da maneira como os alunos da escola se relacionam com os bens culturais do subcampo da escola e também a necessidade percebida de adequar os bens culturais aos alunos da Educação Básica;

b) Os bens culturais do subcampo da escola: São bens simbólicos que tanto se referem à natureza dos bens culturais do subcampo da escola, quanto à sua produção e também seu julgamento;

c) Organização dos bens culturais do subcampo da escola: As diferentes maneiras dos professores desse subcampo organizarem os bens culturais com que trabalham em suas aulas; a dinâmica do laboratório de Ciências e Biologia.

5.2.1.1 Os alunos e os bens culturais do subcampo da escola

Nesta subcategoria encontram-se os bens simbólicos atribuídos ao entendimento dos professores a respeito da relação dos alunos com os bens culturais do SDE.

Assim sendo, há o entendimento da relação específica que os alunos da Educação Básica estabelecem com o conhecimento escolar, tendo o professor que se adequar a essa especificidade. Ainda, há a percepção de que os alunos produzem pesquisa e conhecimento no âmbito escolar e de que na realidade específica daquele SDE há a possibilidade para os alunos entrarem em contato com diferentes conhecimentos.

Na sequência são apresentados extratos das entrevistas que exemplificam os bens simbólicos desta subcategoria, identificados nas expressões dos professores durante as entrevistas.

a) Adequação do conhecimento para a Educação Básica

*Porque eu já notei uma parte, porque ó, eu já peguei Ciências, né? Daí o Ensino Médio. Teve uma época, igual agora, que eu ainda estava [na Instituição de Nível Técnico], então eu estava com pós-graduação, aí eu estava com Ensino Médio e também tinham me dado aulas de Ciências. **Chegou um ponto que eu percebi, parece que a minha linguagem não está tão diferente entre os três, entendeu?** Assim, desde questão oral quanto questão de você pensar a atividade, né? Só está diferente a forma, digamos o conteúdo e a forma, se é fácil ou não. Mas a forma de abordagem está meio igual, como eu falo, como se a pessoa que está no Ensino Fundamental estivesse na pós graduação, entendeu? [...] É, e aí é um aprendizado, né? (Professor 2).*

b) Produção de conhecimento pelos alunos da escola

*Produção de conhecimento na medida em que, os alunos, por exemplo, podem produzir. **Os alunos estão produzindo conhecimento interdisciplinar.** Então eles estão fazendo um relatório, eles saíram fizeram uma saída de campo e estão fazendo um relatório que envolvem três disciplinas, por exemplo: Biologia, Geografia e Língua Portuguesa, por exemplo. **Então os alunos estão produzindo conhecimento.** (Professora 1).*

*Então, por exemplo, teve, uma época que teve, dentro da escola mesmo eu inventava moda, mesmo que o Estado não desse apoio. **Eu inventei um que era Biologia e comunidade, os alunos tinham que criar, desenvolver um projeto de pesquisa no terceiro ano, que em algum momento envolvesse a comunidade.** (Professora 3).*

c) Acesso a diferentes conhecimentos

*É que nem a gente aqui. Eles são acostumados com a nossa aula. Eles sabem: “Ah, tal dia tem laboratório”. Eles não ficam: “Nossa!” Eles sabem que a cada 20 dias eles têm um laboratório né? Então é isso que me empolga bastante. Eu acho fantástico isso, a gente ter essa dinâmica de os alunos virem tranquilamente, eles falam: “Daqui a gente vai ter na segunda aula laboratório de Química”. E às vezes na terceira aula eles estão na Matemática, e depois eles vão para Robótica. **Então eles têm todo o conhecimento que eles quiserem ali, né?** (Professora 6).*

5.2.1.2 Os bens culturais do subcampo da escola

São agrupados nesta subcategoria os bens simbólicos que nos permitem refletir a respeito da natureza dos bens culturais do SDE e sua produção, por parte dos seus agentes.

Entre os bens simbólicos desta subcategoria se faz presente o entendimento de que o professor do SDE produz conhecimento por meio de pesquisas, maneiras diferentes de sistematizar um conhecimento prévio criando um novo, elaborando materiais, produzindo aulas para o laboratório e oficinas para a SEED, assim como por meio de grupos de pesquisa, seminários entre os professores e revistas na escola.

Além disso, a respeito da natureza dos bens culturais do SDE há o entendimento de que as aulas têm poucas mudanças ao longo do tempo, de que as aulas de laboratório são boas, há também a aplicação de aulas feitas por outros subcampos, como o da universidade e de que, por último, os estagiários não vão à escola para aprender teoria, remetendo ao caráter prático dos bens culturais do SDE.

a) Produção de conhecimento pelo professor do subcampo da escola

Produce sim. Tanto que eu acho que poderia sair vários artigos aqui se tivesse professores, se tivesse um grupo de estudos e que tivesse interesse em elaborar artigos, que seria um tipo de conhecimento. Por exemplo, vou estudar aqui como é a relação com o tema sexualidade. O que eles sabem e o que eles tem intenção de saber, como eles encaram isso na escola, o que eles aprendem e tal. Poderia fazer, produzir um conhecimento sobre isso. Ou por exemplo, pode-se fazer um diagnóstico de como os meus alunos veem a questão do meio ambiente, dos impactos no meio ambiente e tal, passo um questionário para eles...Isso eu já fiz, só não tive tempo de avaliar o questionário ainda. [...]Eu só não sistematizo e não vou muito além no diálogo com outros grupos de pesquisa, com professores da universidade, não faço artigo nem nada, mas quando eu tenho tempo, eu faço alguma coisa. (Professora 1).

Na medida em que ele [o professor] está percebendo a possibilidade dessa interação, então ele fez uma hipótese de que podia fazer essa interação, podia fazer uma junção dessas disciplinas num determinado ponto da matéria e aí ele conseguiu. E deu certo. Então, acho que é uma produção de conhecimento também. (Professora 1).

*Porque ele [o professor] está com o livro lá e está reproduzindo o que já foi pesquisado. É um conhecimento que já está lá sistematizado. Mas ele pode ir além. Acho que pode sim. E aí só precisa pensar determinado momento que isso é possível. Então, por exemplo, eu estou com meus alunos fazendo, fiz uma saída onde a gente tirou fotos do Passeio Público ¹¹ ali e agora eles vão, já me mandaram as fotos e a gente vai fazer uma classificação daqueles seres vivos, foram fotografados e **a gente vai produzir um conhecimento, eu acredito que sim, vai produzir um conhecimento, produzir um material, umas fotos lá classificadas e vai estar produzindo alguma coisa.** É um material novo, que não tinha, não está no livro, por exemplo, material que não está no livro, mas a gente está produzindo, de certa maneira, né? (Professora 1).*

*Mas a gente muda, a gente muda, sempre. [...] Tipo assim tem coisa que a gente fala: nossa ano passado não deu, vamos fazer isso? [O professor 5] fala: “mas lembra que no ano passado a gente fez e não deu?” “Ah é verdade.”” Mas então vamos fazer de tal jeito: faz assim, daí eu coloco para ver se vai dar. Se não der, ano que vem eu já tiro”. Tento por outra coisa. **Então a gente já fez coisas super legais.** (Professora 6).*

*Daí uma oficina [para a formação continuada da SEED], a gente montou as aulas juntas, mas ela trouxe umas aulas dela. **E daí eu passava, assim, tipo, algumas ideias e daí ela ia juntando com as ideias dela e a gente fechou várias aulas.** Aí uma era, num setor ela deu, daí no outro eu dei. (Professora 6).*

***Esse grupo de pesquisa já teve aqui no [campo da escola] há muito tempo atrás, tá? E ele funcionava. Funcionava. [...]** Era assim: os professores, eles se reuniam, tá? Aí discutiam determinados temas e esses temas eram desenvolvidos, por exemplo, pegava lá um tema da ecologia, sei lá, acidente de Mariana, vou dar um exemplo. Então o pessoal de Geografia fazia um apanhado com as turmas sobre a parte geográfica, na época, só história, fazia parte da história, fazia parte da sociologia, fazia tudo junto. Entendeu? A gente dava o foco biológico e tal. (Professora 8).*

Teve na verdade uma revista ¹²que o pessoal da Sociologia, Filosofia, um projeto de uma revista e que agora continua mas

¹¹ Passeio Público é um parque na região central de Curitiba próximo ao campo da escola.

¹² Paideia é uma revista da escola na qual professores e colaboradores externos produzem artigos sobre diferentes temas. “A revista Paideia nasceu de uma aspiração dos setores de Filosofia e Sociologia em disponibilizar uma ferramenta digital, de uso pedagógico, a todos os(as) professores(as) e estudantes do Colégio Estadual de Paraná. O nome “Paideia” foi inspirado no sistema de educação do cidadão grego voltada a uma formação integral em diversas áreas do conhecimento. Conforme estabelecido no Projeto Político Pedagógico da escola, a formação integral do estudante é um dos ideais que compartilhamos como característica fundamental de uma educação pública de qualidade. Assim sendo, a organização desse periódico é feita pela coordenação de Sociologia e filosofia e seus respectivos professores(as) atuantes no Colégio Estadual do Paraná. Os artigos aqui escritos são de inteira responsabilidade de seus autores.” (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 201?).

não sei se... É, o Paideia agora. É o Paideia. E... que tem publicação e tal... (Professora 10).

b) Pesquisa

*Aí já no dia, vou lá nos livros, vou lá internet, tento buscar, tinha coisa que eu descobri aqui falando com os professores, com artigo científico internacional para a gente entender lá a ativação do gene X, que não tinha no Ensino Médio. [...] Eles [os alunos da escola] perguntam, então eles fazem, por isso que eu falo, isso é legal também, eles perguntam, pô, eu não consegui responder. Aí a gente vem, geralmente eu, o [professor 5], a [professora 1], que são os que eu sou mais próximo, a [professora 10]. **Então a gente senta e daí vai buscar, pesquisa, essa parte é legal.** A única parte ruim é que a gente não tem momento para isso, né? (Professor 2).*

*A gente chegou a investigar livro de batismo das igrejas para entender a migração da região. Foi muito legal. Foi muito massa. Levantamento fotográfico, levantamento... Documentação da biblioteca pública, do que existia de registro, foi uma coisa bem bacana mesmo. [...] **Até hoje esses dados ainda servem para eu fundamentar meu trabalho, né?** (Professora 3).*

*Não, por exemplo, aqui há uns dois anos, quando o [professor 5] estava, uma outra pessoa ali, sugeriram da gente fazer seminário. Nós, fazendo seminário. Mas ficou. Morreu. [...] **Toda semana ou a cada 15 dias, nós nos reuniríamos né, e cada traria um assunto, um descoberta, enfim, algum assunto dentro da área da biologia ou qualquer outra área pode ser, trazer uma informação dentro da ciência. E a ideia morreu...** (Professora 4).*

*A gente procura muito na internet e agora este ano eu estou pesquisando menos, mas eu já fui muito alucinada, eu vou montar uma aula fico às vezes os três dias assim totalmente dentro daquela aula, **procurando em tudo quanto é lugar montando.** (Professora 6).*

***Não, é que aqui pesquisar a gente vai fazer para nossas aulas. Coisas de área para ver as novidades e tal.** (Professora 7).*

c) Os bens culturais do subcampo da escola: conhecimento

*Mas você propor, **única aula que mudou ali** é parasitologia, porque é a última do Ensino Médio, por exemplo. O resto, faz 4 anos que eu estou aqui... (Professor 2).*

d) Aplicação

*Mas e daí a gente fez também, eu peguei algumas aulas do portal da UTFPR, das dissertações que tem lá. **Então ficam***

todas as dissertações lá e tem algumas aulas que você aplica, que você pode, está tudo lá para você poder abrir, usar e aplicar. (Professora 6).

e) As aulas de laboratório

E quando a gente recebe aluno também, os alunos falam que nossas aulas de laboratório são melhores. Os alunos das faculdades. Os estagiários. É comum para a gente o laboratório, então, às vezes eu falo: "Pô, a gente tem que dar uma melhorada nessas aulas. Tem que colocar mais alguma coisa. Fazer com que eles pensem mais uma questão problema, que eles tenham que relacionar a experiência com a teoria..." Mas depois quando a gente recebe esse tipo de avaliação de fora, a gente fica mais feliz. (Professora 6).

f) Os estagiários e os bens culturais do subcampo da escola

Aí eu acho que o objetivo é esse porque a teoria eles [os estagiários] têm na faculdade, eles não vêm aqui para ter nenhuma teoria. (Professora 6).

g) Estudo para preparar aula

Eu preparava com base no conteúdo de Ensino Médio, sempre. Eu usava o livro deles, do fundamental, mas é um autor muito bom, um livro bom, que já tem um certo aprofundamento. (Professora 9).

Você só compreende todo o trabalho de genética na [universidade] Federal [quando era aluna de graduação], depois que você começa a estudar para dar aula. (Professora 9).

5.2.1.3 Organização dos bens culturais da escola

Nesta subcategoria estão relacionados os bens simbólicos referentes à maneira que os professores da escola organizam os bens culturais do seu subcampo. De forma geral, percebe-se que essa organização visa uma relação positiva com os alunos da escola no âmbito da aprendizagem.

Assim, está presente o currículo escolar como bem simbólico do SDE por ser a maneira principal do professor do campo organizar seu trabalho com os bens culturais. Há a preocupação por parte desses agentes de trabalhar com diferentes recursos didáticos, sendo este um dos bens simbólicos que a Professora 6 intenciona que os estagiários aprendam durante o estágio. Também, fala-se a respeito da organização dos bens culturais no laboratório, tendo este espaço uma dinâmica própria dentro do campo.

a) Currículo escolar

A gente faz conjunto e assim: Ah, isso aqui não é do Médio. Mas está lá no Projeto Pedagógico, está em todos os livros do Ensino Médio de escolas particulares e públicas. (Professor 2).

b) Diferentes recursos didáticos

*Porque às vezes você fala, fala, e eles ficam, aí daí numa aula expositiva, né? Então aí eu comecei até procurar **sites, jogos, levar joguinhos, atividades de colagem, cartolina**, que eu nunca tinha feito. Até foi bom que eu desenvolvi isso. [...] O conteúdo dá para mudar, abortar, tem várias coisas novas. Porque na minha aula eu tento, ne? **Eu tento fazer várias metodologias diferentes**. Isso eu sempre pensei, né? [...] Eu vejo que isso funciona, né? **Eu passo vídeo, eu passo alguma coisa com jogos, eu vou pra sala de informática**. [...] **Então eu trabalho muito com questão do vestibular**. (Professor 2).*

*A gente quer sempre fazer uma coisa diferente, mas terceiro ano não tem o que fazer, porque genética não tem como você fazer nada. No laboratório não existe, tipo tinha o software que a gente usava com uma ou duas aulas no ano, aqui daí a gente tinha conseguido fazer algo mais prático, mas tirando isso fica muito complicado porque não tem como a gente fazer uma eletroforese ou uma clonagem, impossível, não tem como. Então a gente tenta fazer algumas coisas para ficar mais prático possível, **jogando dados, fazendo estatística, essas coisas... Fazendo joguinho, que nem evolução, teve um joguinho que simbolizava o bico dos pássaros**. (Professora 6).*

*Ah eu espero que eles [os estagiários] aprendam isso né porque eu acho que é o que mais importa sim né por mais que você traga um... **eu acho que as metodologias diferentes são importantes mas às vezes a gente não traz tanto**, a gente acaba pecando porque na teórica porque para trazer o projetor mais o computador eu acho tão pesado e às vezes até faço aula, mas na hora de falar eu não vou levar é muito pesado esse negócio. Aí chega e vai no gogó mesmo sabe? Então eu acho que faz falta sim projetor que eu uso assim eu não uso toda aula mas eu tento usar. Queria que nem eu falei para você, **aprender violão para no final da aula nem que fosse só uma estrofe alguma bobeirinha**: A mitose e a meiose são processos de divisão. Então nossa já faz uma grande diferença porque eles vão embora cantando isso e daqui a 20 anos eles vão estar cantando isso. [...] **Mas eu sinto falta de ensinar mais coisas para eles [os estagiários]**. (Professora 6).*

*Aí tinha que dar a parte de organelas, parte de funcionamento de células e tal, aí eu pensei, o que eu vou fazer, o que eu vou fazer. Bom, dividi a turma em dois momentos, dois grupos. **Primeiro grupo fazia, tinha que fazer tudo, tinha que fazer roteiro, tinham que fazer ensaios, tinham que apresentar**.*

Funcionamento da célula vegetal e a outra funcionamento da célula animal. (Professora 8).

c) Dinâmica do laboratório

Mas o roteiro, é um roteiro que professores demoraram muito tempo. Então o ideal era a cada um ano, dois anos, mudar. É o mesmo tema? Ai a gente muda. Essa de fósseis aí acho que faz 10, 15 anos que estão quebrando aquele gesso ali. Entendeu? Só que daí eu gostaria, já comentei sobre isso, ne, desisti. (Professor 2).

*Porque às vezes tem uma aula lá que é super legal, só que ela tem que terminar em 50 minutos. Então você tem que ser, não dá tempo de deixar na mão deles [dos alunos], para eles olharem, para eles analisarem, e ao mesmo tempo, dá medo de diminuir o número de aula e ficar aquele oba-oba, entendeu? Dá medo também. De deixar tão largado. E às vezes falam que é só falar, que só quer encher, mas não é. **Quem está no laboratório vê que toda aula dá para mudar um negócio, toda aula dá para tirar, dá para por.** (Professora 6).*

Só que laboratório é uma benção porque olha só: a gente tem 8 mesas o que a gente faz? quando é fundamental a gente propõe 8 atividades diferentes e cada atividade dura 3 minutos e eles [os alunos] mudam de mesa cada 3 minutos. A gente toca o relóginho sabe? Então ele chega, ele tem que fazer a prática, fazer análise e responder a questão em 3 minutos. E dá tempo, sobra até porque eles são tão rápidos! E daí toca o relóginho daí "Ahhh" parece que desperta uma adrenalina parece uma injeção de adrenalina que você dá porque eles pulam. E vai para outra mesa. [...] Aí todo mundo muda de mesa e vai para outra mesa "Ahhhh" (Professora 6).

Porque eu vou dar aula de um jeito e você de outro, cada um tem seu jeito. O que a gente vai abordar é a mesma coisa, mas os enfoques são... é o mesmo conteúdo. A gente já trabalhou assim de manhã, uma aula prática de tarde outra, agora não. Agora estamos trabalhando junto esse ano. A gente começou até fazendo vamos fazer cada um faz sua aula, daí nossa, eu adorei porque aí eu tenho liberdade para fazer o que eu quiser. (Professora 6).

5.2.1.4 Considerações acerca da Relação com os Bens Culturais do subcampo da escola

Percebe-se nessa categoria a correspondência dos bens culturais do SDE, no que diz respeito à sua natureza e organização, com a preocupação dos professores sobre a relação com os alunos. Essa preocupação tem consequências na maneira como o professor planeja e organiza suas aulas,

sempre visando o aluno, e, portanto, os bens simbólicos produzidos no campo da escola no que diz respeito aos bens culturais desse campo.

Atribui-se, inclusive, importância às diferentes metodologias e recursos didáticos para a aprendizagem do estagiário sobre a relação entre bens culturais e aprendizagem dos alunos, o que nos leva a inferir a respeito do aluno como preocupação central no trabalho do docente do SDE.

O caráter da produção de conhecimento está presente entre a compreensão dos professores acerca do trabalho docente, mesmo que, muitas vezes, a percepção que os guie a esse respeito seja a da pesquisa, uma estratégia de obtenção de capital específico do subcampo da universidade (BOURDIEU, 2017).

A pesquisa é tida como referência e os agentes do SDE a usam para se identificarem como não pertencentes ao SDU, ressaltando que suas pesquisas carecem de sistematização e publicização, sendo, muitas vezes, usadas para fundamentar e preparar suas aulas. Com isso, fica evidente que para estes agentes, a estratégia principal no SDE, juntamente com o aluno, é a aula, ou seja, a atividade de ensino-aprendizagem, o que no SU é a pesquisa.

Nesse sentido, tomando como referência a pesquisa no SU, os professores do SDE refletem sobre as condições de sua profissão que lhes permitem realizar o tipo de pesquisa atrelada à sala de aula. Ou seja, no máximo como um professor reflexivo (CONTRERAS, 2012).

Entretanto, em diferentes momentos estes agentes percebem-se na produção de conhecimento, inclusive em conjunto com seus alunos. Com isso, somos levados ao entendimento de que o conhecimento escolar, seus bens culturais, se dão de outras maneiras além da pesquisa, como na organização dos mesmos, produzindo um novo conhecimento para a sua atividade em sala de aula.

Ainda em relação à natureza dos bens culturais da escola, quando está presente a compreensão de que os estagiários não vão à escola em busca de teoria, há também, em contraposição, a ideia de que a escola seria a parte prática na formação desse estagiário. Essa compreensão também está incluída na preocupação dos professores com a aprendizagem, por parte dos estagiários, de metodologias e recursos didáticos, valorizando o caráter instrumental da atividade docente, mas não o ultrapassando.

5.2.2 Relação com os alunos

Como já discutido, para os professores do SDE, inclusive os futuros professores do SE que são os estagiários, o aluno é a principal disputa percebida (GENOVEZ, 2008). A maioria das estratégias para obtenção de capital e as produções simbólicas dos agentes do SDE estão relacionadas, ainda que indiretamente em alguns casos, aos alunos. Nesse sentido, há de se esperar que existam bens simbólicos produzidos no campo no que diz respeito à relação com os alunos.

Nesta categoria, portanto, encontram-se os bens simbólicos envolvidos na relação com os alunos, que foram organizados em três subcategorias:

- a) Relação Interpessoal: Há o entendimento de que por meio da vivência das relações de sala de aula entre professor e aluno, os estagiários percebiam o que é ser professor do subcampo da escola, e também de que a empatia do professor com relação ao aluno é essencial para a atividade docente;
- b) Dificuldades: Há atrito nessa relação entre professor e aluno;
- c) Aprendizagem: São pontuados aspectos da relação entre professor e aluno que permitem uma aprendizagem dos alunos.

5.2.2.1 Relação Interpessoal

a) Vivência

*Só o ambiente ali novo. **Ele [o estagiário] está num ambiente novo, ele está percebendo as interações, está vendo como o professor reage, como os alunos reagem. Então ele está aprendendo, com certeza ele está aprendendo.** Com certeza é uma experiência que é importante. Como que ele vai entrar na sala de aula sendo professor efetivo se ele nunca teve essa experiência como estagiário né? (Professora 1).*

*É, realmente a gente não aprende isso na universidade, mas normalmente eles [os estagiários], eles percebem: “Ah, essa turma eles são mais participativos. Ah essa turma é mais assim, na retranca”. **Eles normalmente fazem uma leitura parecida com a minha em relação ao vínculo que está ali.** Não necessariamente com as mesmas palavras. **Mas eles percebem que existe um clima diferente.** (Professora 3).*

b) Empatia

Então eu tento colocar para eles [os estagiários] a relação interpessoal, a relação que você vai ter com o aluno, é muito importante. Se você ganhou a confiança da tua turma, você pode até errar de vez em quando, que você vai ser perdoado. Se eles não foram com a tua cara, você pode fazer a coisa mais legal do mundo e eles vão fazer: Xiiiiiii. (Professora 3).

5.2.2.2 Dificuldades

a) Calma

A melhor coisa que você faz é pensar. Eu tento passar isso para os alunos, para os estagiários. [...] Então é compreensível, mas não é a melhor solução. Se você quiser pontos com essa turma, quanto menos você explodir, é melhor. Vai para a casa, pensa numa resposta que te dê moral, que te coloque no lugar que você tem que estar, como orientadora da turma e como adulta né? que a gente tem que ser, educando, educando essa pessoa. (Professora 3).

b) Os alunos testam os professores

E eles [os alunos] vão mudando, eles vão te testando. Eles gostam de testar, tem tudo isso né? (Professora 8).

5.2.2.3 Aprendizagem

a) Atenção

*Porque demonstra a relação que você tem com o aluno também se você fica lá parado **muitas vezes o aluno está aqui desatento e você nem está prestando atenção** então se você veio até o fundão, provavelmente você já percebeu que ele estava desatento e você teve que ir ali falar mais de pertinho com ele. [...] Então eu acho que o professor tem que estar à vontade no seu ambiente suficiente para ele se movimentar, se dirigir ao aluno. (Professora 3).*

b) Controle de comportamento

*Qual é o papel da escola? O papel da escola não existe. O papel da escola, que é educar o aluno, quer dizer, não é educar porque educação vem de casa, **quero dizer no sentido de ele saber preservar a escola, ver qual é o comportamento numa sala de aula, no corredor, dentro do laboratório... é isso que a escola tem ensinar.** (Professora 4).*

Então eu fiz diferente, não vai dar para ser do mesmo jeito. Então, a gente tinha aula lá fora. A gente trabalhou com uma

horta lá, então toda a parte de solos, de ar, tudo foi estudado lá na horta. Eles se acalmaram assim, sabe? (Professora 8).

c) Adequação à realidade de aprendizagem da turma

Ah, eles tinham a vontade de fazer isso. Eu queria que eles [os alunos] se encaixassem no meu modelo de educação, entendeu? Meu modelo de ensino, a minha metodologia. Eles não queriam a minha metodologia. Então, viu, então, o que eles querem? Eu joguei, então vamos lá. Joguei a proposta e fiz. Mas eu disse para eles: ó, terminando a apresentação das peças, eles apresentaram no teatro inclusive aqui, terminando, a gente volta pra sala, eu preciso ter um documento, na época você tinha que ter prova, não tinha outro jeito. Entendeu? Aí eles falaram: Mas professora, é preciso? É preciso. Aí na hora que eles estavam fazendo eles lembravam: Quem fez o que? O que estava fazendo? Ah, fez isso! Então essa organela faz isso. Sabe, eles se ligaram. (Professora 8).

d) Trabalho com questionamentos, não com respostas

*Dicas em que sentido [para os estagiários]? Por exemplo, é, você está falando alguma coisa, o aluno faz um questionamento, você não corta o aluno, você joga o questionamento para o aluno de novo. Por exemplo: “O que você acha?” **Você não responde, não responde. Você joga para ele: “O que você acha?”** Então essas, joga a raquete, pega a raquete e “tchu”, dá a bola de novo. Daí, opa! Porque aí ele se sente no processo: “Opa! Ela quer saber a minha opinião”. (Professora 8).*

5.2.2.4 Considerações sobre os bens simbólicos a respeito da Relação com os alunos

Os bens simbólicos dessa categoria dizem respeito a um elemento fundamental para a profissão do docente do SE, que é a relação com o aluno. Nesse sentido, as reflexões que os professores fazem a esse respeito, inclusive pensando na aprendizagem dos estagiários enquanto futuros professores, são no sentido de perceberem a interação que estabelecem com os alunos, tanto no cotidiano e aceitação por parte deles, quanto em situações de conflito e estratégias para o ensino e aprendizagem.

Com isso, elencam características dessas relações que são importantes para o trabalho do professor do SDE, servindo como iniciação do estagiário no SE: empatia, atenção ao aluno, ter calma nos conflitos, adequação à demanda de aprendizagem das turmas, trabalhar com questionamentos em sala de aula.

Essas reflexões também dizem respeito à concepção do papel do professor nas relações estabelecidas, e, em consequência, do papel da escola. Assim, por exemplo, quando a Professora 4 afirma que o papel do professor é trabalhar com o comportamento e valores do aluno, faz correspondência do professor como uma extensão do papel da família, professor como cuidador, também presente na concepção dos estagiários, como se verá no capítulo 6.

5.2.3 Relação com outros agentes

Há bens culturais sendo produzidos na relação com os colegas professores, o que se relaciona com o tipo de trabalho desenvolvido no SDE, principalmente na divisão de tarefas e compartilhamento de conhecimento (DAY, 2005).

Foram organizadas duas categorias para esses bens simbólicos:

a) Compartilhamento de bens culturais: Por meio de grupos de estudos, ou na atividade diária da sua profissão, os professores compartilham bens culturais para fundamentar sua atividade de docente;

b) Divisão de trabalho: Este bem simbólico tem relação com a atividade em laboratório, na qual os professores responsáveis pelas aulas em laboratório dividem as atividades. Assim, cada professor fica responsável por preparar as aulas de cada ano.

5.2.3.1 Relação com os colegas

a) Compartilhamento de bens culturais

*Por outro lado, é legal, **você tem mais pessoas para conversar sobre o seu tema.** Que nem o [professor 2], é uma pessoa super humilde, aprendi bastante com ele sobre genética, falei de epistasia com os alunos, graças a ele e caiu no vestibular. (Professora 3).*

*Tem algumas coisas. Porque tem a equipe multidisciplinar que é um grupo de estudo, né [professora 10]? Este ano eu vou participar, a [professora 10] participou já. Acho que uns cinco anos. [...] [Uma antiga diretora do campo da escola] fazia uns grupos de estudo. **A gente tinha aquele determinado horário que a gente ou se comunicava com outras áreas e podia trocar as ideias.** (Professora 7).*

b) Divisão de trabalho

*Então nesse sentido quando um professor, **que nem o professor da manhã agora, ele montou as aulas do terceiro ano, eu acho ótimo. [...] Eu monto do primeiro, e a do Fundamental, sexto, sétimo, oitavo e do primeiro. Ou [o professor 5] monta do segundo** porque ele monta muito bem e eu falo: “Toma”. Porque eu odeio bicho, planta. E eu gosto muito do primeiro ano que é a célula, essas coisas. E a [professora 7] do terceiro ano. (Professora 6).*

*Por que o [professor 5] faz aula para turma que eu vou dar aula às vezes. Então ele faz aula para mim. **A gente divide aula prática tarde laboratório eu com o [professor 5]. Então a aula que ele vai fazer, às vezes sou eu que vou dar, entendeu? Então ele vem, mostra para ver o que eu acho, se tem que mudar alguma coisa.** E eu faço a mesma coisa, eu faço e mostro: “o que você acha? Sugere alguma mudança?” E aí quando ele sugere, eu faço sugestões, a gente acata, muda e vai conversando. (Professora 6).*

5.2.3.2 Considerações sobre os bens simbólicos na Relação com outros agentes

Reconheceram-se bens simbólicos referentes à relação dos professores com seus colegas de trabalho no SDE no que diz respeito à forma como os professores compartilham os bens culturais e as relações de divisão de trabalho no interior do SDE.

Nesse sentido, percebe-se que há entre alguns professores o hábito de conversar com os colegas a respeito de assuntos de aulas, dúvidas, novidades, entre outros, ou seja, os bens culturais que formam a matéria de trabalho do docente do SDE, o que também foi percebido nas observações realizadas durante as reuniões de coordenação de área de Biologia.

Da mesma forma, principalmente entre os professores responsáveis pelas aulas de laboratório de Ciências e Biologia, os professores dividem as turmas para as quais preparam aulas, mesmo que não seja a turma para a qual desenvolverá essa aula. Fazem isso de forma a poderem se dedicar às aulas dos assuntos/conteúdos que lhes agradam.

Esse tipo de divisão de trabalho, que está relacionado tanto com o regime colaborativo (entre professores de diferentes áreas de conhecimento) quanto de departamentalização (entre professores da mesma área) (DAY, 2005), favorece a produção coletiva de conhecimento ou bens culturais e simbólicos, como foi visto anteriormente na categoria sobre os Bens Culturais do SDE.

Nesse sentido, uma vez que os campos e subcampos, de forma geral, estão envolvidos numa disputa pela produção e legitimação de bens culturais, construir estratégias para sua produção pode auxiliar no desenvolvimento da autonomia relativa desse subcampo em específico.

Portanto, se as relações de trabalho entre professores do SDE tiverem a tendência de ultrapassarem o individualismo nas relações de trabalho (DAY, 2005), pode ser que isso aumente a produção de bens culturais e contribua para o aumento de autonomia do SDE. Inclusive porque, dadas as condições, em geral precárias, da profissão do professor da Educação Básica, a produção de conhecimento por meio de pesquisa ainda não é uma estratégia com alto valor nesse subcampo, sendo importante recorrer a outras estratégias.

Entretanto, defende-se que o professor do SE, assim como o professor universitário, tenha condições de profissionalização que lhe permitam maior autonomia na sua profissão, o que reflete na autonomia do seu subcampo e passa pela produção de bens culturais.

5.2.4 *Habitus do Homo magister*

Existem certas características, comportamentos e atitudes que caracterizam o agente do SDE, o professor. Assim, buscamos caracterizar os bens simbólicos que diretamente sinalizam para esse entendimento de *habitus* do *Homo magister* (GENOVEZ, 2008). Porém, entende-se que os demais bens simbólicos, discutidos durante este capítulo também estejam construindo esse mesmo *habitus*.

Nesse sentido, criaram-se três subcategorias para organizar esses bens simbólicos:

- a) Atribuições: O que se espera do professor do subcampo escolar e do subcampo da escola;
- b) Atividade docente: Relaciona-se com comportamento e experiência que vai se adquirindo apenas por meio da atividade docente no subcampo escolar, inclusive como aprendizagem para o futuro professor;
- c) Relação com o tempo: Destaca-se a frequente citação à falta de tempo que caracteriza a profissão do professor do subcampo escolar.

5.2.4.1 Atribuições

a) Desenvolvimento de aulas

*É, não prática de produzir o conhecimento ou fazer materiais com os alunos e tal. **Prática no sentido de dar aula, de praticar a docência.** (Professora 1).*

b) Timbre de voz

***Então as vezes eu tenho que fornecer orientações para que aquele estagiário treine a sua capacidade vocal.** Tem pessoas que falam muito baixo. Eu também falo baixo, mas **quando eu vou dar aula eu procuro elevar meu timbre de voz**, para justamente permitir... Então, todo esse lado tem que ser trabalhado. (Professor 5).*

*Eu sou bem bagunceira com eles. **Eu falo bem alto, eu dou uma entonação de voz boa, assim.** Vou falar o que eu acho realmente, não vou ser... É porque faz muito tempo que dou aula, né? **E daí eu espero que eles [os estagiários] aprendam isso, assim, sabe? Entonação de voz, porque o que eu acho que a gente mais dorme é entonação de voz igual, o tempo todo.** E, assim, quando fala baixo também é difícil, eu tento falar, gesticular, mexer com eles, falar com o da frente, com o de trás, com o do meio: “eeeeeeei”. (Professora 6).*

c) Vocação

*É, procuro de uma maneira, vou dando dicas, eu dou algumas sugestões [para os estagiários]. Mas, como falei, eu não posso ficar ali no encalço o tempo todo porque isso faz parte, **a própria postura da pessoa tem que ser vinculada a isso. Nós sabemos, tem pessoas que não têm interesse, não têm vocação para sala de aula.** E aí cai naquilo que eu falei anteriormente, você é professor e o estar professor. Então tem uma diferença. Então de repente, o indivíduo ele está professor naquele momento, mas os seus objetivos, as suas aspirações são outras. E isso logicamente traz um reflexo maior no trabalho que será desenvolvido. (Professor 5).*

*Porque eu acho que hoje para você fazer licenciatura, por exemplo, tem que estar interessado. Porque senão não vai pra frente também. **Porque se não gostar de dar aula, vai procurar outra coisa.** (Professora 7).*

d) Comportamento

*Informação mesmo, de composição da postura enquanto profissional. **Professor precisa ter uma postura ética, comportamento moral, importante pelo menos naquele momento que ele está ali em sala de aula.** O que ele fará após a sala de aula é outra história, mas dentro daquele momento,*

daquele instante que **ele está em sala de aula ele precisa ter um comportamento adequado.** (Professor 5).

E tem que vir de guarda pó, tem que estar... Por isso que tem crachá, guarda pó, tudo isso para entrar em sala. [...] Acho que em reunião de coordenação que foi. E nós orientamos né? **Vem de guarda pó, não mastigue chicletes, né professora?** Senão os próprios alunos falam: "Ela está mastigando chicletes". Mas ela não vai mais aparecer com chicletes na boca no próximo dia. Os alunos daí observam essas coisas. (Professora 7).

Mas eu sempre procurava no final de cada aula que o estagiário ministrava, eu sentava com ele: "Ó, está vendo isso aqui? Isso aqui não foi legal, que você falou. **Então procure dar atenção para todos os alunos, você está dando aula para três ali na frente e os lá no fundo. Tenta alterar o tom da sua voz, mais forte, não é mais alto, é mais forte. Tenta verificar se todos estão com o material**". E aí vai. (Professora 9).

e) Relacionamento com o currículo escolar

É difícil de conduzir e ainda tem poucos momentos e aconteceram tantas coisas este ano, sextas feiras, principalmente com as sextas feiras e tal, **e daí você tem que dar conta do conteúdo, você tem que dar conta da recuperação paralela, você tem que dar conta de um monte de coisas.** (Professora 8).

5.2.4.2 Atividade docente

a) Vivência

Eu acho que o mais importante é eles [os estagiários] estarem no espaço vivendo essa atmosfera mesmo da escola. Sabe? Mesmo que eles não estejam dando aula, eles estarem vivendo essa atmosfera do tempo, do quadrado da organização das aulas, das carteiras, do modo como os alunos estão lá no fundão [...] Eu acho que esse espaço, eu acho que é muito rico. Vendo as falhas, mesmo, da gente ali, tentando não cometer na vida real deles depois. (Professora 3).

Olha, eu procuro por uma realidade que ele [o estagiário] vai encontrar. [...] Então eu procuro mostrar os caminhos. O que o estagiário vai seguir, como ele vai trilhar esse caminho, aí ele caminha com suas próprias pernas. Então eu mostro se pode fazer isso, isso tem sucesso, isso vai ter um pouco mais de dificuldade. **Então eu procuro expor todo o "rolê" que tem nesse processo que pode vir a acontecer.** [...] Existem muitos pensadores bons, com importância na universidade, mas eles têm uma visão romântica do sistema ainda, né? Uma visão bem diferente. Então essa ponte, de dizer assim, "Ó, não é bem assim que funciona. Você tem que colocar o pé no chão." Pra ver o que é... Não é questão de cortar os sonhos né? O sonho é importante

porque é o que vai levar ao desenvolvimento de novas estratégias, novos posicionamentos. Mas algumas coisas vão ter muito mais dificuldade para serem implantadas na escola do que outras. (Professor 5).

Depois as dinâmicas que ele [o estagiário] trabalhava em sala, ele tinha que me apresentar um plano de aula antes. Então tinha uma parte teórica que ele explicava, tinha uma bateria de exercícios que ele ia fazer, eu orientava como é que iria ser feita essa bateria de exercícios. Se ia ser individual, se ia ser em dupla. Era o começo da vida como profissional mesmo da Educação. Eu acho que isso tem que ser feito de alguma forma. (Professora 9).

Eu senti muito a falta disso. Então por isso que quando eu tenho estagiários eu faço essa orientação: "Ó, é em sala de aula que a gente passa maior parte da nossa vida, dentro de sala de aula, então depois você vai criar seus projetinhos conforme a escola que você está indo trabalhar. Mas naquele momento você tem que saber agir dentro de uma escola". (Professora 9).

b) Dinâmica com os alunos do Ensino Fundamental

*Não sei dizer o Fundamental sempre foi assim. Quando eu comecei a trabalhar, eu trabalhava na teoria com eles 50 minutos de aula. Coitados: eu penso hoje. **É sempre gritando, chamando atenção, virando para frente e tal.** Mas era o dia assim que a gente falava: "Pronto hoje eu tenho fundamental". Daí ele falava: "Ai que Deus te ajude, coitado". Por causa da atenção deles que é muito curta.* (Professora 6).

5.2.4.3 Relação com o tempo

a) Falta de tempo

*Eu não tenho muito tempo. **Falta de tempo é o que eu acho que às vezes me atrapalha.** Eu gostaria, eu acredito que se eu tivesse mais tempo... **Porque quando eu tenho tempo, eu vou atrás de mais coisas.** Ah, eu adoro fazer coisa tipo quiz, gincana, essas coisas.* (Professora 6).

Por exemplo, na escola, você não tem tempo, não adianta. Não adianta. Quando você não está aqui, você está em casa arrumando a casa, cozinhando, limpando, cuidando dos cachorros, entendeu? Não adianta. **Daí tiraram mais horas atividade. Ou seja, você tem que estar mais em sala, você tem que correr com as coisas, você tem que dar conta do serviço.** A gente dá. Em cima como você estivesse segurando várias bolinhas e as bolinhas estão lá, entendeu? (Professora 8).

5.2.4.4 Considerações sobre os Bens Simbólicos referentes ao *habitus* do *Homo magister*

Os bens simbólicos apresentados nesta categoria se relacionam ao *habitus* do *Homo magister*, o professor do SE, ou seja, alguns elementos referentes à forma de pensamento, ação e comportamento que é exigido pelo SE e pelo SDE a esses agentes.

Nesse sentido, os professores se referem a aspectos que descrevem como concebem a profissão docente do SE, aspectos que passam pelo comportamento do corpo (BOURDIEU, 1983a), porque o *habitus* também se apreende e se manifesta necessariamente pelo corpo no seu processo de inculcação. Assim, os bens simbólicos referentes a esse *habitus* passam pelo comportamento, pelo timbre de voz, pela vestimenta, entre outros aspectos.

Além disso, os professores ressaltam um determinado tipo de comportamento do professor do SE marcado pela postura ética, pela vocação e gosto de dar aula, aspectos que constroem um *habitus* docente específico para o SE.

Esses aspectos, segundo os professores, são os que eles procuram reforçar entre os estagiários, constituindo, como conclusão, características necessárias para a iniciação desses futuros professores no SE. Da mesma forma, a vivência da “realidade” da escola é outro rito de instituição que deve constituir a formação do estagiário, pois sem essa vivência não haveria aprendizagem da profissão docente, segundo os professores.

Entretanto, nesse aspecto percebe-se que está presente a dicotomia com a formação no SU, que, segundo os professores é teórica e, portanto, dissociada da atividade do professor do SE. Compreende-se, assim, que há a concepção da atividade profissional do professor do SE como prática e a atividade do SU como teórica.

Também compreende-se esse sentido no entendimento por parte dos professores de que uma das atribuições do professor do SE seja “dar aula”, não sendo reconhecido nas suas falas algum tipo de atribuição que remeta a uma complexificação da atividade docente para além de sala de aula e juntamente com um pensar teórico e crítico nessa atividade.

Assim, mesmo que a intenção percebida nas falas dos professores seja a de valorizar a experiência do SDE para a formação docente, compreende-se que esse discurso esvazia a sua atividade profissional, que também passa pela produção de conhecimento, sendo atividade teórica e política, extrapolando a realidade de sala de aula (CONTRERAS, 2012).

Portanto, como se viu ao longo deste capítulo, apesar de reconhecermos no trabalho do professor do SDE a produção de conhecimento que possa passar pela pesquisa ou ser realizada de outras maneiras, essa consciência não parece evidente entre estes professores. E, com isso, a compreensão do trabalho docente ainda consagra a prática e a técnica ao professor do campo da escola, em detrimento da atividade teórica e de pesquisa para o professor do SU.

Assim, por trás da concepção da natureza dos bens culturais do SDE e da sua organização está a compreensão do tipo de trabalho docente e de como esse professor deve ser formado. Nesse sentido, os bens simbólicos produzidos pelo SDE nos informam a respeito das relações que os estão fundamentando, presentes também na formação docente.

5.3 OS BENS SIMBÓLICOS POSTOS EM CIRCULAÇÃO PELOS ESTAGIÁRIOS SEGUNDO OS PROFESSORES DO SUBCAMPO DA ESCOLA

Concorda-se com Genovese (2014) com relação a considerar apenas os professores como agentes dentro do SE no sentido de que eles que estão produzindo os bens culturais e simbólicos importantes para o processo de socialização que se passa na instituição escolar. Da mesma forma com relação aos professores do SU.

Porém, sabe-se que há outros profissionais envolvidos em torno dessas instituições, com outras buscas, interesses e disputas, que podem trazer outra configuração a esses subcampos. Ou também se pode entender esses agentes como Lahire (2002) denomina de consumidores, praticantes amadores ou participantes de determinado campo, neste caso o SDE e o SDU.

Nesse sentido, apesar de os estagiários não serem profissionais de nenhum dos subcampos que estamos analisando e, portanto, não se inserirem nas disputas específicas dos mesmos, em diferentes estudos como de Mello (2013; 2015) evidencia-se que os professores do SDE entram em contato com

diferentes bens simbólicos que os estagiários fazem circular entre as instituições escola e universidade. Esses bens simbólicos, inclusive, podem contribuir no desenvolvimento profissional docente (DAY, 2005) desses professores (MELLO, 2015).

Dessa forma, atentou-se por meio das entrevistas para a identificação dos bens simbólicos que os professores do SDE possam entrar em contato por meio da supervisão dos estagiários de Ciências e Biologia. E, com isso, perceber os julgamentos a respeito desses mesmos bens, como feito ao longo do capítulo para os bens simbólicos do campo da escola.

No quadro 5 a seguir estão os bens simbólicos identificados nas falas dos professores a respeito dos estagiários, organizados em categorias e subcategorias:

QUADRO 5 - CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE BENS SIMBÓLICOS IDENTIFICADOS ENTRE OS PROFESSORES DO SUBCAMPO DA ESCOLA A RESPEITO DOS ESTAGIÁRIOS

Categoria	Subcategoria	Bens simbólicos
Relação com os bens culturais	Os alunos da escola e os bens culturais da escola	Interesse dos alunos
	Os bens culturais do subcampo da universidade	Textos
		Conhecimento
		Informações
	Organização dos Bens culturais da escola	Recursos didáticos
Relação com os alunos	Aprendizagem	Auxílio para tirar dúvidas
Habitus Homo magister	Atividade docente	Giro formativo
		Auxílio nas atividades

FONTE: A autora (2019)

5.3.1 Relação com os bens culturais

Nesta categoria estão organizadas em três subcategorias os bens simbólicos relacionados aos bens culturais tanto no que diz respeito ao SDE quanto do SDU. Como se pôde compreender das entrevistas, os professores do SDE percebem contribuições dos estagiários com bens culturais que se relacionam com ambos os subcampos.

Assim, criaram-se três subcategorias para essa organização:

a) Os alunos da escola e os bens culturais da escola: As atividades que os estagiários propõem auxiliam a tornar as aulas mais interessantes para os alunos;

b) Os bens culturais do subcampo da universidade: Os professores, por meio da relação estabelecida com os estagiários, dizem entrar em contato com conhecimento, texto e informações provenientes do subcampo da universidade;

A seguir são destacados alguns trechos de entrevistas para compreendermos a categorização realizada desses bens simbólicos.

5.3.1.1 Os alunos da escola e os bens culturais da escola

a) Interesse dos alunos

*E daí [os estagiários] viam o resultado nos alunos e... Agora eu falo e já...Agora eu já falo e eles já se empolgam né? **Porque eles viam que os alunos gostavam.** E eu também curti porque, igual eu falei, no terceiro ano a gente não tem muito tempo, assim, de ...Aí falei: Ah, será que não tem um vídeo também sobre tal assunto? **Às vezes procuram, daí eles trazem. Eles vão colaborando.** Daí é legal porque aí a gente consegue ficar mais próximo. (Professor 2).*

5.3.1.2 Os bens culturais do subcampo da universidade

a) Textos

*Nas conversas né? porque, digamos assim, eu falo muito mesmo, então eu já pergunto para [os estagiários] as coisas. O que eles acharam? O que eles não acharam? **Então acaba rolando ali um papo sobre aquela, ah pois é, eu vi um artigo sobre isso, eu vi um artigo sobre aquilo...** Ah, lá na outra escola eu também fiz assim, eu fiz assado. Ah, a gente troca figurinha assim. (Professora 3).*

b) Conhecimento

*Questão de conhecimento. **Questão de conhecimento, questão de postura, questão de vivência.** Que existem alunos que tem uma vivência diferente. Tem outra visão sobre educação. De repente conversando sobre isso, pode trocar ideias, trocar figurinhas. (Professor 5).*

c) Informações

Eu pergunto pra eles porque eles estão na universidade, agora, de repente eles têm uma informação mais atual, né? Então sempre eles estão...Eu trato mais, bem de igual pra igual. (Professora 10).

Então essa troca de informações, essa troca de interação porque quando vem estagiário ele dentro da universidade trabalha com N atividades. Então tem estudantes que vem que já tem trabalho em áreas da botânica, por exemplo, que não é a minha. Tem outros estagiários que já tem encaminhamento diferente lá em outras... [...] Isso, trabalha numa área específica e eles sempre trazem coisas interessantes, boas, pra gente compartilhar. (Professor 5).

5.3.1.3 Organização dos bens culturais da escola

a) Recursos Didáticos

Ah, [os estagiários]... Embora eles tenham toda a correria da faculdade eles sempre conseguem, por exemplo, eu falo: “Ah, a aula que vem a gente vai falar sobre visão, a aula que vem a gente vai falar sobre bactérias, ne?” Então eles já trouxeram, eles trabalham em laboratório também, então eles trouxeram lá placas de petri, com bactéria, com fungo. Eles coletaram com os alunos uma semana antes e depois para ver na mão dos alunos lá, depois tragam a plaquinha para comparar. (Professor 2).

Mas o que, esses dois, acho que são os melhores porque, aí eles ajudaram na melhoria da minha aula porque eles trouxeram coisas práticas. Às vezes eu peço: “Ah, vamos lá na biblioteca”. Eles vão lá, e eles acham coisa que, tipo, eu não tinha tempo de achar durante a aula, daí depois do intervalo, eles vem, passam... (Professor 2).

Outras coisas, assim, cartaz, um monte de coisa. (Professor 2).

É. Aí eu comento com eles isso, Às vezes até assim, a gente propõe, né? Essas atividades, propõe, se eles conseguirem, se vocês conseguirem aula que vem, “vocês conseguem trazer isso e tal?” Eu também vou pesquisar, então eu levo, eles levam. Então formam...Nossa, quinta feira, sexta feira, acho que foi a última aula. Nossa, A gente tinha um monte de coisa. Então sobrou para outra aula. Eles trouxeram sobre visão, lá, daí eu levei no laboratório tinha jogo online e tudo mais. E eles gostaram de jogos on line, daí eles conseguiram mais online também. Então, aí sobra, e daí fica legal. (Professor 2).

*[...] porque você tem ali a conexão com a universidade. Você meio que se atualiza através [dos estagiários]. **Aí eles trazem ideias novas, dão uma oxigenada no, na tua prática. Eu acho que renova um pouquinho a gente. Possibilidades de dar um frescor na metodologia, sabe?*** (Professora 3).

*Nas conversas né? porque, digamos assim, eu falo muito mesmo, então eu já pergunto para eles as coisas. O que eles acharam? O que eles não acharam? Então acaba rolando ali um papo sobre aquela, ah pois é, eu vi um artigo sobre isso, eu vi um artigo sobre aquilo... **Ah, lá na outra escola eu também fiz assim, eu fiz assado. Ah, a gente troca figurinha assim.*** (Professora 3).

E às vezes eles ensinam a gente fazer alguma coisa, que a gente não sabia, tipo, ah, veio uma vez que a gente estava fazendo um trabalho com batata, daí ele pegou e colocou um pouquinho de batata numa lâmina, corou e falou: olha lá como que ficam as células da batata corada. Dá para ver os halos, não sei o que...Dai eu falei: Nossa que legal! Já é uma coisa que a gente podia colocar nas próximas aulas, né? (Professora 6).

Então, essas coisas eu acabei de falar para a [professora 10], nossa, eles trazem umas metodologias muito boas, né? Eu jamais pensaria em fazer um RPG. Eu acho que deve dar um trabalho do caramba também, ne? Para você ficar ligando, não falhar a ligação. E eu sempre acabo focando em fazer coisas diferentes para o laboratório, mas eu acho importante em fazer essas metodologias que vão para a sala né? (Professora 6).

É, sempre tem né? Porque sempre eles trazem algumas ideias e algumas propostas na regência deles que eu tiro depois, algumas técnicas...Algumas imagens, materiais, recursos para usar em sala, que a gente sempre. Umas técnicas lá de produção de slides, que a gente meio que não domina. Então sempre tem isso, com certeza. (Professora 10).

5.3.1.4 Considerações sobre os bens simbólicos “Relação com os bens culturais”

De maneira geral, pelas entrevistas realizadas com estes professores, o principal bem simbólico posto em circulação pelos estagiários está relacionado com recursos didáticos. Isto mostra tanto uma preocupação dos professores do campo da escola com esse aspecto técnico, instrumental e pedagógico da atividade docente quanto a mesma preocupação por parte dos estagiários e, portanto, do campo da universidade na representação da disciplina de Prática de Ensino.

A preocupação com esse aspecto tem relevância na atividade docente no sentido de proporcionar maior envolvimento dos alunos com a disciplina, como visto nos relatos dos professores destacados. O aluno, como já visto, é a principal preocupação no campo da escola e para melhorar essa relação com o aluno os professores do campo disputam por capitais e estabelecem diferentes estratégias.

Uma dessas estratégias, portanto, seria a supervisão de estagiários, como visto no capítulo 4, na medida em que essa atividade proporciona, mesmo que minimamente, acúmulo de capital cultural e social para o professor do campo da escola. Nesse sentido, a atividade dos estagiários pode apresentar conversão para o subcampo da escola.

Por outro lado, os julgamentos produzidos pelos professores desse campo a respeito dos bens simbólicos do SU postos em circulação pelos estagiários indicam uma relação de subordinação aos bens simbólicos do campo da universidade, principalmente no que diz respeito ao conhecimento, informações, textos e “atualizações” por meio dos recursos didáticos propostos pelos estagiários.

Os professores do campo da escola entrevistados julgam que esses bens simbólicos sejam mais atualizados e inovadores pois os estagiários estão em contato com a universidade, ou seja, representam, neste SDE, o subcampo da universidade. Genovese & Genovese (2012) admitem que pode ser verdade que os estagiários apresentem um domínio sobre conceitos teórico-científicos, entretanto, também ressaltam que esse julgamento pode contribuir para a cisão entre teoria e prática, atribuindo o domínio teórico ao subcampo da universidade (representado pelo estagiário) e o domínio prático ao subcampo da escola (professor do subcampo da escola).

Ademais, ao atribuir esse valor às produções simbólicas de outro campo, subordinando suas próprias produções (e, conseqüentemente, o campo do qual fazem parte), àquele outro campo, os professores do campo da escola evidenciam que na relação entre universidade e escola está posta uma violência simbólica, pois tomam como natural, algo que é arbitrário (BOURDIEU, 2003).

Dessa forma, o estágio pode representar conversão para os professores do campo da escola acumularem mais capital docente, entretanto, na maneira

como é majoritariamente desenvolvido, o estágio reforça relações de violência simbólica entre os campos da universidade e da escola.

5.3.2 Relação com os alunos

Os bens simbólicos desta categoria remetem à relação estabelecida entre os estagiários e os alunos e estão organizados em apenas uma categoria denominada como

a) Aprendizagem (Os estagiários auxiliam a tirar dúvidas dos alunos o que favorece a aprendizagem dos mesmos).

5.3.2.1 Aprendizagem

a) Auxílio para tirar dúvidas

Mas os outros [estagiários] ajudavam também, as meninas, né? Então eles tiravam dúvida, queriam tirar. (Professor 2).

5.3.2.2 Reflexões sobre os bens simbólicos “Relação com os alunos”

Uma vez mais, a relação com os alunos assume centralidade na atividade docente (GENOVEZ, 2008). Dessa forma, no momento que os estagiários auxiliam o professor do SDE nessa relação com os alunos, principalmente para favorecer sua aprendizagem como é o caso do Auxílio para tirar dúvidas e nos bens simbólicos discutidos anteriormente, o julgamento a respeito do bem simbólico do estagiário e da atividade de estágio torna-se positivo.

Nem sempre esse bem simbólico é possível para o estagiário, pois essa possibilidade depende da abertura e da concepção de estágio dos dois subcampos envolvidos. Entretanto, percebe-se que o mesmo é importante tanto para os professores do SDE, que enxergam como um auxílio a seu trabalho, quanto para os futuros professores, que entram em contato com dois elementos principais do seu trabalho como docente: o conhecimento escolar e o aluno.

Portanto, defendem-se modelos de estágio nos quais seja possibilitado ao estagiário esse contato e dessa forma, se possa estabelecer uma relação mais intensa entre profissão e formação docente (NÓVOA, 2017).

5.3.3 *Habitus do Homo magister*

Compreende-se como pertencentes a essa categoria os bens simbólicos relacionados ao modo de ser, pensar e agir do professor do SE e do SDE com o qual os estagiários contribuem. Nesse sentido, é proposta a categoria intitulada como:

a) Atividade docente: Os estagiários contribuem com o “giro formativo” (GENOVESE & GENOVESE, 2012) dos professores do subcampo da escola e os auxiliam em suas atividades docentes.

5.3.3.1 Atividade docente

a) Giro formativo

*É, é. Porque eu percebi que ele estava dando aula de uma maneira legal e tal e comecei a pensar: “Nossa, eu faço assim, eu faço assado. Poderia melhorar nesse aspecto, poderia falar mais devagar. Poderia abordar de uma maneira mais contextualizada.” A **Prática de Docência deles, de estágio deles, me fez refletir muito sobre minha própria prática.** Acho que foi isso que me chamou mais atenção. (Professora 1).*

*E até eu acho que a gente fica até mais vigilante com a **postura da gente.** Tipo assim: Ai, tem gente olhando, deixa eu cuidar mais do que eu vou falar aqui (Professora 3).*

*Eu acho que é um momento diferente. **Ele te traz a oportunidade de visão como aluno, porque eu estou ouvindo alguém diferente lá na frente, é um questionamento diferente que a gente faz diante de um profissional que está ali.** Eu fico pensando: “Ela vai ser uma professora. Ela está explicando. Será que eu também não faço isso nas minhas aulas?” É mais fácil criticar. Ela está de costas para o aluno e falando ao mesmo tempo. **Mas será que eu também não tenho esses momentos?** (Professora 9).*

b) Auxílio nas atividades

*Eles conseguem, eu tenho duas alunas que estão de manhã comigo, [...] que no começo do ano trabalharam no laboratório comigo. **Então elas ajudavam a focalizar, ajudavam a fazer lâmina, assim, aula prática mesmo** (Professora 6).*

5.3.3.2 Considerações acerca dos bens simbólicos “*Habitus* do *Homo magister*”

O *habitus* do *Homo magister* são aquelas disposições que vão formando um modo de pensar, sentir e agir do professor do SE. Acredita-se que os professores do SE compartilhem algumas dessas disposições e, ao mesmo tempo, cada SDE construa o seu *habitus*.

Entretanto, de forma geral, por meio desta investigação desenvolvida com os professores e com os estagiários, percebe-se que essas disposições estão relacionadas com a atividade de ensino, ao trabalho com o aluno e em sala de aula. Nesse sentido, os professores mencionaram dois bens simbólicos advindos da supervisão de estagiários relacionados a essas atividades como docentes que compõem seu *habitus* no SE.

O auxílio à atividade docente assemelha-se ao já discutido anteriormente na relação com o aluno, apesar de não especificar esse trabalho direto com o aluno e, por isso, optou-se por dissociá-lo do anterior.

O bem simbólico denominado como Giro formativo, por se relacionar ao que Genovese & Genovese (2012) intitulam como Giro formativo docente-discente. O mesmo evidencia a possibilidade do professor do SDE se perceber enquanto professor ao se defrontar com a posição assumida pelo estagiário como regente da turma, possibilidade também percebida por Galindo (2012).

Assim, a supervisão de estagiários fornece ao professor supervisor a reflexão sobre sua profissão e o seu desenvolvimento no SDE, repensando atitudes, objetivos, metodologias, o que se relaciona a seu desenvolvimento profissional docente (DAY, 2005). E, dessa forma, potencializa o desenvolvimento de um professor do SE que reflita, pesquisa e modifique sua atividade no âmbito da escola, o que nos aproxima de um professor do tipo reflexivo (SCHON, 1995).

Entretanto, ao mesmo tempo que se encoraja a possibilidade de pesquisa de sua atividade como professor pesquisador ou reflexivo, compreende-se a limitação dessa atividade por restringi-la apenas a uma visão da atividade docente como individual ou restrita à sala de aula, não levando em consideração os aspectos sociais, políticos e econômicos que a definem (PIMENTA, 2012).

Portanto, perceberam-se diferentes bens simbólicos que os estagiários proporcionam aos professores do SDE nessa interseção com o SDU,

proporcionando acúmulo de capital aos professores e um tipo de desenvolvimento profissional docente (DAY, 2005). Da mesma forma, destacaram-se os julgamentos emitidos pelos professores a respeito desses bens simbólicos, o que, como dito anteriormente, evidencia algumas relações entre os subcampos.

No capítulo 6 seguinte serão discutidos os bens simbólicos do SDE presentes nas percepções dos estagiários e com isso poderemos perceber esses elementos de relações que fundamentam essa produção simbólica, no que diz respeito à relação entre o SDU e o SDE, à relação entre trabalho teórico e prático e aos modelos de professores que estão sendo formados.

6 OS BENS SIMBÓLICOS DO SUBCAMPO DA ESCOLA PARA OS ESTAGIÁRIOS

Os estagiários, por ainda não serem professores de nenhum dos subcampos (da escola e da universidade), podem ser considerados, segundo Lahire (2002) além de praticantes amadores ou simples participantes, como consumidores dos bens simbólicos de ambos os subcampos (LAHIRE, 2002). Podem ser assim considerados por se identificarem com os mesmos, em maior ou menor grau, mas ainda como não são profissionais, não produzem bens simbólicos para os subcampos e nem disputam seus capitais específicos.

Inversamente, é possível viver num universo sem ser totalmente possuído por ele, pelo *illusio* específico desse universo, isto é, sem entrar em concorrência, sem desenvolver estratégias de conquista do capital específico desse universo. De fato, pode-se participar de um universo como praticante amador (em oposição a praticante profissional), simples consumidor (em oposição a produtor) ou ainda na qualidade de simples participante na organização material desse universo, sem participar diretamente do jogo que nele se joga. (LAHIRE, 2002, p. 49 - 50).

Da mesma forma, os estagiários podem ser considerados agentes de interseção entre os subcampos, importantes para a comunicação entre os mesmos. Mesmo não produzindo bens simbólicos, eles os fazem circular entre os dois subcampos, por representarem a intersecção dos mesmos, como visto no capítulo 5.

Autônomos, os campos não se encontram isolados, mas comunicam-se entre si a partir de suas áreas de contato, ou seja, existem entre os campos zonas de interseção ocupadas por indivíduos e instituições que exercem uma dupla função, agentes duplos que transitam por campos distintos e realizam as mediações e trocas necessárias entre lógicas sociais diferentes. (PASSIANI & ARRUDA, 2017, p.72).

É certo que a comunicação entre esses dois subcampos não é realizada apenas por meio dos estagiários, há outros projetos que envolvem agentes e instituições desses campos além do processo de formação docente dos cursos de Licenciatura. Entretanto, muitas vezes o sentido que os professores do SDE atribuem ao estagiário é realmente esse elo de comunicação com o SDU, muitas

vezes devido à ausência de seus agentes, que no caso, são os professores universitários.

Então eles faziam a ponte junto à universidade e eu fazia com a ponte dentro da instituição. [...] Toda ponte é o estagiário.
(Professor 5).

Portanto, agentes ainda sem um campo para exercer suas disputas específicas, consumidores ou espectadores, agentes de interseção, os estagiários transitam pelos SDE e SDU, entrando em contato com os diferentes bens simbólicos produzidos por ambos.

Os estagiários, como agentes da interseção entre dois subcampos, professores em formação e agentes que se submetem ao rito de iniciação ao subcampo escolar, entram em contato e percebem no momento de estágio, diferentes produções simbólicas dos SE, SDE, SU e da SDU. Quando o percebem, elaboram um julgamento daquele bem simbólico e podem incorporá-lo tanto na sua atividade enquanto estagiários quanto projetar seu uso na sua atividade docente futura.

Nesse sentido, pergunta-se: O que os estagiários identificam como produções simbólicas referentes à formação e profissão docente no subcampo da escola durante o estágio? Da mesma forma, o que identificam sobre produções simbólicas do mesmo tipo no subcampo da universidade? Como julgam as produções de ambos os subcampos?

Neste capítulo, é feita a sistematização dos bens simbólicos do SDE identificados nas falas das entrevistas e nas produções documentais dos estagiários (diários de campo, relatórios para a disciplina de Prática de Docência, planos de aula e planejamento da Intervenção) no quadro 6 a seguir.

QUADRO 6: CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE BENS SIMBÓLICOS IDENTIFICADOS PELOS ESTAGIÁRIOS NO SUBCAMPO DA ESCOLA

Categoria	Subcategoria	Bens simbólicos
Relação com os bens culturais	Os alunos da escola e os bens culturais da escola	Relação dos alunos com as disciplinas
		O lúdico na aprendizagem
		O tipo de conhecimento para os alunos
		Habilidades e aprendizagens diversas
		Maneiras de despertar o interesse dos alunos
	Os bens culturais do subcampo da escola	Os bens culturais do subcampo escolar
	Organização dos Bens culturais da escola	Sistematização, formato das aulas, diferentes estratégias e recursos
		Currículo escolar
		Uso do livro didático
		Atividades que permitem o acompanhamento dos alunos de forma contínua
		Avaliação
		Folheto de planejamento de conteúdos
		Trabalho visando o vestibular e o ENEM ¹³
Relação com os alunos	Relação Interpessoal	Conversa com os alunos
		Proximidade
		Cuidado e atenção com os alunos
	Aprendizagem	Uso de exemplos pessoais para aprendizagem
Relações com outros agentes	Agentes do subcampo da escola	Relação com os colegas de trabalho
		Confiança nos estagiários
	Estagiários	
Habitus do Homo magister	Relação com o tempo	Adequação das aulas ao tempo escasso
		Administração do tempo de sala de aula
	Atribuições	Preparo de aula, desenvolvimento de aula, correção de atividades
		Imprevistos
		Adequação ao currículo escolar
		Atenção em várias coisas ao mesmo tempo

FONTE: A autora (2019)

¹³ Esse bem simbólico advém da análise dos documentos produzidos pelos estagiários para a disciplina do campo da universidade de Prática de Ensino e será comentado na seção 5.3 correspondente.

6.1 RELAÇÃO COM OS BENS CULTURAIS

Nessa categoria agregaram-se os bens simbólicos relacionados aos bens culturais da escola, propriamente ditos. Assim, há três subcategorias na sua organização:

a) Os alunos da escola e os bens culturais da escola: refere-se à relação que os alunos da escola estabelecem com os bens culturais escolares, sua forma de aprendizagem e maneiras de propiciar maior aprendizagem dos bens pelos mesmos;

b) Os bens culturais da escola: É feita uma avaliação dos bens culturais da escola discutindo-se sua natureza;

c) Organização dos bens culturais da escola: As diferentes maneiras dos professores da escola organizarem os bens culturais com que trabalham em suas aulas, seja em um cronograma de conteúdo, seja um recurso didático.

6.1.1 Os alunos da escola e os bens culturais da escola

Estão incluídos nessa subcategoria os bens simbólicos relacionados com a maneira que os estudantes da escola interagem com os bens culturais do SDU, no ponto de vista dos estagiários. Além disso, incluiu-se a interação da professora supervisora para propiciar uma relação dos alunos com os bens culturais de forma a lhes despertar interesse e conseqüentemente, ocorrendo a aprendizagem.

a) Relação dos alunos com as disciplinas

*Então a gente tentava colocar algumas coisas porque eles [os alunos] acham que sempre que é uma coisa específica de cada matéria, **eles não vêm como está tudo interligado**, os alunos demoram para ver isso. **E aí eles não vem a importância de uma coisa da outra**, eles odiavam química, os alunos da minha sala. e aí eu comecei a mostrar para eles como que a Química é importante na biologia, para os que gostavam de Biologia. (Estagiária 1).*

b) O lúdico na aprendizagem

*Mas eu vejo que tem que ser uma coisa assim, que tem que ser interdisciplinar, tem que começar a mais envolver as áreas no colégio por que **os alunos com coisa lúdica eles lembram***

muito melhor. Teve uma parte que eu ajudei a área no sistema digestivo, que eu passei uma música para eles, que eu lembrava do ensino médio, e eles adoraram. E eles lembraram das coisas e eles adoraram. Então se a gente tivesse mais esses recursos, uma musiquinha simples. (Estagiária 1).

c) O tipo de conhecimento para os alunos

*Sim é o livro didático deles, conteúdo que eles precisam saber, que eles precisam dominar. **Não vou perder tempo de pegar um livro da faculdade para passar para eles.*** (Estagiário 2).

d) Habilidades e aprendizagens diversas

*Em um desses estudos que houve, os pais falavam que muitos desses filhos deles eram colocados para escanteio pela escola porque não tinham as habilidades em matemática, ou esperado, tinham muitas habilidades que escola não aproveitava. Então por isso que eu acho que o sistema está retrógrado, **o mundo está crescendo se expandido em tantas habilidades e a escola continua naquela mesma linha de produção.** Ainda um vídeo que eu vi, que a escola tem aquela linha de produção dividida por idade parece que produção de carro por lote e fabricação e nem todas as crianças precisam ser divididas por idades, Às vezes por habilidades seria melhor, elas mesmas escolherem, então porque às vezes uma criança de 10 anos e 7 anos tem o mesmo nível de matemática, enquanto que as outras de outras idades tem o mesmo nível de artes, não sei porque **a gente tem habilidades diferentes** e outro sistema de divisão. (Estagiária 1).*

e) Maneiras de despertar o interesse dos alunos

Mas eu acho que o interesse da turma vai muito como o professor se porta. (Estagiária 1).

*Mas parece que ela é bem preocupada, ela [a professora 6] **busca dar coisas diferentes coisas que chamem atenção dos alunos e tal.** Com que os alunos aprendam sobre a matéria, que eles entendam as coisas. [...] [A professora supervisora] sugeriu para a gente fazer coisas diferentes nas aulas de cada um na sua aula. Não só aula teórica, expositiva para fazer coisas diferentes para eles [os alunos] não dormirem. (Estagiária 3).*

6.1.2 Os bens culturais do subcampo da escola

Os estagiários apreendem os bens culturais da escola também na forma de conteúdo escolar. Há o julgamento de que esse conteúdo está obsoleto.

a) Os bens culturais do campo da escola

*Então isso eu ficava meio indignada porque **observando as aulas dos professores eram muito iguais às do meu Ensino Médio**. Não só da área e, mas quando eu observei na aula no [nome de uma instituição de ensino] eu ficava assim: “eu podia estar fazendo outra coisa agora, não assistindo aula junto com o professor” porque era igual do ensino médio que eu lembrava e o conteúdo era muito igual. É muito igual o que eu já tive. **Então não estou aprendendo conteúdo novo e de metodologia também não estou aprendendo nada novo porque igual a aula que eu já vi na minha vida**. Então eu ficava lá só por causa das horas que eu precisava. Aí eu ficava bem indignada com isso da gente ter que ficar cumprindo horas assistindo aulas de um professor. [...]Você pega uma ou outra coisa diferente, mas não é tanto. O que é muito parecido com as aulas que eu tive durante toda minha vida na escola, muito parecido. Então não agrega muita coisa. (Estagiária 1).*

*Porque, por exemplo, eu sei que é muito importante para a formação dos alunos certas coisas. **Mas às vezes até o conteúdo aqui da escola, os professores acham que está obsoleto, todo mundo acha que está obsoleto**. Só que não muda, né? Porque está tudo no mesmo currículo ali. **Então, pra mim, tipo, ficar só estudando para dar aquelas aulas, às vezes perde o sentido**. Às vezes eu quero um projeto maior, eu quero aliar o meu ideal de, tipo ajudar a formação de um ser humano enquanto ser humano na escola, mas eu também tenho ideais de mudar outras coisas. (Estagiária 4).*

6.1.3 Organização dos bens culturais da escola

Nesta subcategoria estão elencados os bens simbólicos identificados pelos estagiários que tenham relação com a maneira como os professores do SDE organizam os bens culturais da escola para desenvolver suas aulas.

a) Sistematização, formato das aulas, diferentes estratégias e recursos

*Eu gosto muito dos **vídeos** que ela [a professora 1] traz. **Ela traz um conteúdo bem legal para os alunos, o formato que ela traz aulas é muito bom, os recursos que ela traz**. Que nem nas aulas de Fisiologia que eu estava acompanhando, infelizmente, a gente teve pouco tempo. Ela teve que dar Fisiologia em três aulas. Mas ela conseguiu fazer **um resumo muito bom**. Ela consegue pegar os principais pontos muito bem e separar para os alunos. **As tarefas e trabalhos que ela propõe são muito legais**. (Estagiária 1).*

Alguma dinâmica uma hora ou outra, que é a do **jogo** no caso. Eu lembro que a primeira aula que a gente viu dela, ela [a professora 6] fez eles montarem as bases do DNA recortando, pintadinha. Sei lá eu achei meio fundamental assim, era colorir as bases e montar (Estagiário 2).

Eu acho uma coisa interessante também, a questão do, por exemplo, semestre passado ela jogou, ela [a professora 6] levou **jogos lá e eles [os alunos] gostaram também, achei interessante.** (Estagiária 3).

Ela [a professora 1] geralmente deixa eles fazerem perguntas qualquer hora, daí quando está demais ela dá uma cortada. **E ela tenta engatar as respostas no conteúdo que ela precisa ir dando.** E daí teve uma aula que foi não a de hoje, a última que eu fui, que ela tinha que dar cinco sistemas do corpo humano e ela já tinha passado porque daí no começo ela passava mais coisa no quadro, depois ela começou a passar mais **slides, conversa, uma coisa mais dinâmica.** E daí um aluno falou: “Professora, eu gostava quando você colocava no quadro, que a gente tinha tudo anotadinho e tal”. E daí ela falou: “tá, eu vou...” Acho que ela fez um meio termo, ela escreve algumas coisas ali, mas ela explica mais, sabe? E os slides e ela estava ainda com **aqueles banners de sistema,** sabe? Ela estava usando. Ela passava, ela também pegou do laboratório um **modelo do coração humano** e foi passando. Então, ela diversifica, mas ela usa bastante slide e em animais ela usou bastante **vídeos** também, aqueles de curiosidades sobre animais, sabe? (Estagiária 4).

Ela [a professora 1] traz bastante coisa, por exemplo a última aula que eu assisti foi essa das doenças, eram duas aulas com a turma dela, já emendou num assunto que eram fungos. Daí ela trouxe um **poeminha,** assim, e daí falou, começou a falar dos fungos. Então, ela faz, ela sempre traz algumas coisas assim. Numa aula de Genética ela **usou aquele quadro de girassóis do Van Gogh,** sabe? Que tinha na Introdução do livro. Daí ela aproveitou a introdução do capítulo, para falar um pouquinho daquilo. Então eu vejo que **ela tenta dar uma contextualizada** (Estagiária 4).

b) Currículo escolar

Eu vejo também que ela [a professora 1] está bem preocupada em **vencer o conteúdo,** porque querendo ou não ela é a professora, né? Ela sempre vai ter essa preocupação, **porque é uma exigência.** [...] Eu já estou tendo que me encaixotar um pouco mas ao mesmo tempo eu ainda não quero totalmente, sabe? [...] **A sequência de conteúdos ainda é bem tradicional,** a maneira que ela trata, discutir conceitos, exemplos, exemplos clássicos. Mas é que também ela acaba usando o livro também, né? (Estagiária 4).

c) Uso do livro didático

*Eu acho muito legal que a [professora 1] usa muito o livro, inclusive no começo do ano que eu acompanhava as aulas do terceiro ano, ela estava usando bastante o livro. [...] É, ela usa. Porque é um recurso que os alunos têm, sabe? E isso eu acho muito bom. **Você gostando ou não do livro, é o recurso que os alunos têm. Eu acho isso muito importante.** Vão ter para estudar. (Estagiária 1).*

d) Atividades que permitem o acompanhamento dos alunos de forma contínua

*E lá [no subcampo da escola] é **um acompanhamento mais... Uma coisa mais contínua assim.** Ah, tem prova teórica, tem trabalho de aula prática... (Estagiária 3).*

e) Avaliação

*Inclusive hoje teve avaliação. Essa parte do método dela deu para perceber bem. As avaliações...**Aí ela passa atividades no caderno, como ela corrige, como ela faz. [...] Eu acho legal porque ela está fazendo coisas diferentes, assim.** Tem a prova...Porque lá eles têm um método, lá [no campo da escola], de avaliação de... não pode ser só a prova teórica, tem que ter outras coisas e tal. **Aí ela dá a prova teórica, mais revisão do laboratório, aí eles têm atividade do caderno que ela pega, passa visto e corrige. Aí semestre passado ela aplicou uns jogos também que também valia nota, tipo, bem diversificado.** (Estagiária 3).*

f) Folheto de planejamento de conteúdos

*Ela [professora 1] **passou o folhetinho de planejamento**, mas é o mesmo que ela passa para os alunos, dizendo, ah: avaliações, que avaliações vão ser, como vai ser, lista de conteúdos bem básicos. (Estagiária 4).*

6.1.4 Considerações sobre a Relação com os bens culturais do subcampo da escola

Percebe-se com os bens simbólicos das subcategorias apresentadas (Os alunos da escola e os bens culturais da escola; Os bens culturais da escola; Organização dos bens culturais da escola) que há uma preocupação dos estagiários com a relação com os alunos, da mesma forma que os professores do SDE. A relação com os alunos é buscada por diferentes motivos, mas sendo um professor, sua principal busca nessa relação é para a aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, os estagiários vão percebendo a dificuldade dos alunos em lidarem com a interdisciplinaridade na escola, ao mesmo tempo que compreendem que essa aprendizagem é potencializada por meio de um elemento lúdico. Por sua vez, o Estagiário 2 acredita que o necessário para a aprendizagem dos alunos do SDE está no livro didático usado pelos mesmos, não sendo necessário o uso de algum outro material, como o livro da universidade.

Entretanto, como visto a respeito da natureza dos bens culturais do SDE, os estagiários julgam que o conhecimento escolar está obsoleto, que há falta de aprofundamento nos livros didáticos, por exemplo, que o conhecimento é o mesmo de quando eram estudantes da Educação Básica, que não há sentido de estudar para preparar essas aulas, enxergando-se, nesse caso como futuros professores.

Sendo assim, o que nos provoca a querer continuar restringindo o conhecimento escolar ao que o livro didático propõe, como salienta o Estagiário 2? Nesse ponto temos apenas uma contradição ou há algo mais profundo nesse debate?

Acredita-se que o entendimento do Estagiário 2 revele o senso comum de que o conhecimento escolar é mais superficial e deve ser mantido dessa maneira, enquanto que na universidade há um aprofundamento maior e cabe apenas a esse subcampo essa necessidade e característica. E, com isso, o trabalho do professor da Educação Básica não é visto em toda sua complexidade, como se o professor lidasse apenas com o conhecimento

presente no livro didático, que pode ter suas limitações, apesar de ter muitos avanços nos últimos 30 anos.

Essa compreensão está presente nos bens simbólicos referentes à natureza dos bens culturais da escola: os bens culturais da escola estão obsoletos, não tem sentido se preparar apenas para dar essas aulas. Há uma desvalorização e uma diminuição da complexidade do trabalho feito pelo professor do SE, que lida com um conhecimento ultrapassado e prepara aulas baseado em um conhecimento superficial.

Também pode-se observar essa compreensão a respeito dos bens culturais da escola na avaliação sobre o currículo escolar. A Estagiária 4 o avalia como tradicional, como apenas uma exigência a ser cumprida. Não é feita uma reflexão da natureza desses conteúdos e dos motivos para estarem no currículo escolar.

Sabe-se que a construção do currículo escolar é alvo de disputas ideológicas (APPLE, 1982) e políticas históricas (FORQUIN, 1993), não é fruto apenas das disputas internas do SE, e muito menos está restrito ao SDE. Sendo assim, há novamente uma falta de aprofundamento na complexa atividade docente e da realidade do SE e do SDE e também da maneira como são atravessados por disputas externas, uma vez que são subcampos com autonomia relativa restrita (GENOVESE, 2014).

Por outro lado, há a percepção de que depende do trabalho docente a relação positiva ou não que o aluno estabelecerá com os bens culturais do SDE. E, assim, os estagiários atribuem grande importância às metodologias dos professores, os recursos e estratégias desenvolvidos pelos mesmos.

Nesse sentido, grande parte dos bens simbólicos alocados nessa categoria pertencem à subcategoria Organização dos bens culturais da escola. Isso demonstra que os estagiários têm como preocupação a forma com a qual devem trabalhar o conhecimento escolar. Essa preocupação é recorrente entre os professores iniciantes, lado a lado com a preocupação a respeito da relação com o aluno, como visto anteriormente (DAY, 2005).

Segundo estudos mencionados por Marcelo García (1999), os problemas referentes à relação com os alunos, no que diz respeito à indisciplina e domínio dos conteúdos preocupam os professores no início de carreira. Isso pode ser visto entre os estagiários também. Mesmo que os autores, nos quais Marcelo

García (1999) se baseia, tentem delimitar fases para o processo do ciclo de vida e profissionais dos professores, percebe-se que essas duas questões são centrais na preocupação do profissional docente do SE. Independente da faixa etária ou da fase que se encontre na carreira, como foi visto no capítulo 5 - onde percebeu-se que para os professores do SDE, em diferentes fases de vida e carreira - a preocupação central é com o aluno e assim vão estabelecendo diferentes estratégias que se relacionam com seus alunos para se destacarem no subcampo. Como dito, isso também é uma preocupação dos estagiários.

Além disso, percebe-se que os julgamentos dos estagiários a respeito da maneira que o professor organiza os bens culturais da escola são feitos a partir do parâmetro de aprendizagem e interesse dos alunos. Assim, os jogos, o uso da arte, a contextualização, as aulas dialogadas, uso de vídeos, slides, entre outros recursos e estratégias didáticas são classificados pelos estagiários como positivos porque despertam o interesse dos alunos do SDE. Da mesma forma, a compreensão de que é necessário um acompanhamento em forma de avaliação mais contínuo e diversificado e de que o uso do livro didático é importante, também é construída a partir do parâmetro “alunos”.

De forma geral, a respeito da relação dos alunos com o conhecimento, os bens simbólicos que foram identificados entre os estagiários permitem inferir que os estagiários atribuem um papel importante aos professores nesse processo e buscam incorporar os exemplos positivos, uma vez que essa relação é crucial na docência. Também, conclui-se que há o entendimento de que os bens culturais da escola são superficiais, obsoletos e limitados ao que está no livro didático.

6.2 RELAÇÃO COM OS ALUNOS

Sendo os alunos uma das principais disputas pelos professores no SDE (GENOVEZ, 2008), os estagiários, também com a preocupação de estabelecer relações positivas com os mesmos, apontam algumas observações feitas na relação entre os professores supervisores e os alunos.

Assim, são organizadas duas subcategorias:

a) Relações Interpessoais: Os estagiários percebem que a relação estabelecida com os alunos pelos professores supervisores é de conversa, proximidade, cuidado e atenção;

b) Aprendizagem: Nesta subcategoria estão os bens simbólicos relacionados à interação entre professor e aluno visando uma aprendizagem seja de bens culturais seja de *habitus*, como no caso da disciplinarização.

6.2.1 Relação interpessoal

Os estagiários observam que a relação do professor do SDE com os alunos desse subcampo é de maior proximidade em comparação com a relação estabelecida pelo professor do SDU com seus alunos. A relação do professor do SDE com seus alunos, portanto, é baseada em conversas e no cuidado e atenção.

a) Conversa com os alunos

Pesquisadora: Hum, então a [professora 6] também é desse jeito, ela circula, ela conversa com os alunos?

Estagiário 2: É, quando dá a atividade sim. Mas ela é mais tranquila nesse quesito.

b) Proximidade

Talvez o professor da escola esteja mais perto dos alunos, acompanhando. [...] Talvez o professor de escola de Ensino Médio conheça mais os alunos, a turma, apesar de que às vezes são turmas grandes. Mas eu acho que, não sei, a proximidade talvez. [...] E lá parece que é mais próximo, assim, que eles conseguem acompanhar mais, não sei. (Estagiária 3).

c) Cuidado e Atenção com os alunos

E também eu acho que passa assim, das diferenças, por exemplo, da aula da graduação para a aula do Médio. Tipo, na graduação você não vai ficar, por exemplo, pedindo para o professor para sair da sala. Para usar o banheiro, não sei o que. E lá é o professor que tem que cuidar de tudo: "Posso encher minha garrafinha? Posso ir no banheiro? Posso não sei o que? Eu estou doente. Não sei o que, não sei o que." Na graduação já é diferente. [...] O professor da escola precisa se preocupar com muito mais coisas que além de dar aula dele. Pedir silêncio, chamar a atenção. (Estagiária 3).

6.2.2 Aprendizagem

Nesta subcategoria estão englobados os entendimentos de que a relação estabelecida com os alunos, muitas vezes de proximidade como visto na subcategoria anterior, pode ter um fim numa relação pedagógica visando a aprendizagem, atenção do aluno e estabelecer uma interação com empatia.

Assim, os estagiários percebem que as professoras utilizam até mesmo de exemplos pessoais para atrair a atenção da turma e com o fim de que obter um controle disciplinar sobre os mesmos. Além disso, há a percepção de que se deve tanto estabelecer uma relação de proximidade quanto de autoridade.

a) Uso de exemplos pessoais para aprendizagem

*Por exemplo quando você vê que os alunos estão bagunçando, assim, aí teve um dia que ela [a professora 6] falou: "Vamos parar aqui, deixa eu contar uma história para vocês aqui". **Daí ela falou um negócio lá da vida dela, sabe? Para quebrar o clima, assim.** [...] Ela falou uma história lúdica da vida dela lá que funcionou. [...] **Às vezes quando ela não conseguia a atenção do pessoal que ela falava do cotidiano dela,** essas coisas assim. Isso que eu achei legal. [...] O pessoal não presta atenção, tem que ter empatia também. (Estagiário 2).*

*Ela [a professora 1] pegou, **para falar de Genética, outro dia, ela pegou exemplo do filho dela,** de enrolar e não enrolar a língua. E acabou entrando numa brincadeira, assim. Porque era da vida dela. **Então acho que também deixa mais descontraída, assim.** (Estagiária 4).*

b) Controle de comportamento

*Se eu for sendo muito boazinha com os alunos, eu já percebi, na primeira aula, depois que eu terminei a aula, eu passei uma tarefinha para eles, que era ler duas páginas do livro, que era muito simples, que a gente ia retomar as coisas na sala. Ninguém fez. Ninguém. Só porque eu sou estagiária. Aí eu falei: "A próxima vez que vocês não fizerem tarefa, eu vou descontar nota. Não é só porque eu sou estagiária que é para vocês não fazerem tarefa". E eles ficaram meio...eles acharam que eu ia ser boazinha. [...] Então, eu quero achar um meio termo. **Porque ela [a professora 1] tem uma boa relação, um controle sobre a turminha em alguns momentos, mas, que nem eu falei, ela mesmo falou com a gente que em alguns momentos ela é muito boazinha...** (Estagiária 1).*

6.2.3 Considerações sobre os bens simbólicos “Relação com os alunos”

Os estagiários estabelecem exemplos de comportamento para seguirem na sua atividade profissional, criando repertórios de bons exemplos. Assim, classificam a interação de proximidade, de uso de exemplos pessoais nas aulas, como maneiras positivas de se relacionar com os alunos, que atingem a sua atenção e aprendizagem.

Ao mesmo tempo, se cria um repertório de contraexemplos, como no caso da professora 1 ser “boazinha” demais, na percepção da estagiária 1, não estabelecendo uma relação de autoridade que para a estagiária seria ideal. Essa preocupação se explica pela importância que a relação com o aluno e com o conhecimento adquire na fase inicial da docência, passando pelo estabelecimento de autoridade nessa relação (DAY, 2005).

Há também a percepção de que a atividade do professor do SDE engloba outras nuances como estabelecer uma relação de maior cuidado e atenção com os alunos, comparativamente com as atividades dos professores do SDU.

Portanto, está presente o sentido de professor como “cuidador”, que aproxima o imaginário social a respeito do professor do SDE à imagem do cuidado familiar, de pais (ARROYO, 2013). Essa imagem não é a mesma daquela construída a respeito dos professores do SU, onde não há essa relação de maior afeto, autoridade e disciplinarização esperada para o professor do SDE. Essas características, dentre outras, constroem o *habitus* do *Homo magister* (GENOVEZ, 2008).

Será que esse imaginário de professor “cuidador” não contribui também para uma subvalorização do trabalho desse professor, atribuindo-lhe o mesmo patamar da educação familiar? E, sendo assim, por ter essa característica, muito mais facilmente passível de questionamentos e intervenções que a atividade profissional do agente do SU?

Arroyo (2013) afirma que essa imagem e autoimagem do professor da Educação Básica relacionada ao âmbito familiar contribui para sua fragilidade e à possibilidade de que agentes de diferentes setores da sociedade intervenham na sua atividade enquanto docente. Ou seja, isso contribuiria também para que o SE tenha uma autonomia relativa muito mais restrita, sujeita a intervenções do

campo político, dos subcampos das secretarias de educação e, também, do âmbito familiar (GENOVESE, 2014).

6.3 RELAÇÃO COM OUTROS AGENTES

Outros bens simbólicos identificados pelos estagiários durante o estágio no SDE estão relacionados à relação que os professores estabelecem entre si e com os próprios estagiários.

6.3.1 Agentes do subcampo da escola

a) Relação com os colegas de trabalho

Ela é uma pessoa muito boa, eu gosto muito da relação que ela tem na escola. [...] E pelo que eu percebo a [professora 1] é uma pessoa muito paz, ela não tem problema com os colegas de trabalho. Eu acho isso muito legal. (Estagiária 1).

6.3.2 Estagiários

a) Confiança nos estagiários

[...] o comprometimento com os estagiários que ela teve, ajuda que ela deu para gente eu achei que ela foi bem aberta. Com a gente, com outro pessoal da prática eles contavam que às vezes o professor não deixava muito fazer as coisas e ela foi bem aberta. [...] O comprometimento com os estagiários, da confiança que ela deu para gente. (Estagiária 3).

6.3.3 Considerações sobre os Bens simbólicos “Relação com outros agentes”

Como repertório de exemplos e de disposições para o *habitus* do *Homo magister*, as relações que os professores supervisores de estágio estabelecem também com seus colegas de trabalho e com os estagiários são observadas pelos estagiários e se caracterizam como produções simbólicas do que seja a atividade profissional do professor do SDE. Sendo assim, as estagiárias destacam a boa relação que as professoras estabelecem com os colegas e com os estagiários.

De fato, a Professora 1 desenvolve relações sem maiores atritos com os colegas de profissão. Entretanto, a visão da Estagiária 4 a respeito disso pode

ser porque o estágio, da maneira como foi desenvolvido, não permite uma maior imersão nas relações internas entre os agentes do SDE. O acompanhamento é realizado de forma individual com o professor supervisor, não ocorre tanto contato com outros professores, mesmo da área de Ciências e Biologia. São observações realizadas durante um ano do trabalho do professor em sala de aula, as interações com os bens culturais e com os alunos. Não há uma imersão no ambiente escolar de forma ampla.

A Professora 1 reconhece os conflitos internos no SDE, se posiciona em um dos grupos entre os professores de Ciências e Biologia, mesmo estabelecendo comportamento de herege no subcampo, pois procura inserir modificações no mesmo, como, por exemplo, no compartilhamento de bens culturais no trabalho do professor.

A Professora 1 é identificada como herege nesse grupo, mesmo que ela se perceba integrante de um dos subgrupos, pelo fato de ter menos tempo que os demais professores na escola e por não concordar com essa disputa colocada, tentando inserir o compartilhamento de conhecimento na lógica posta no grupo. A atitude dos hereges, ou novatos, de tentar inserir novas práticas no campo busca empreender mudanças no mesmo por meio, assim, de

[...] práticas que buscam o acúmulo rápido de capital específico por meio da introdução de novos recursos obtidos durante as trajetórias social, cultural, econômica e escolar dos agentes novatos que são capazes de deformar a estrutura e as fronteiras estabelecidas do campo, exigindo, uma readaptação dos agentes capaz de externalizar e reorganizar o internalizado e internalizável. (GENOVEZ, 2008, p.11).

Nesse sentido, percebe-se, inclusive, que a professora 1, como visto no capítulo 3, tem foco nas relações estabelecidas com os alunos para obtenção de capital social e cultural, da mesma forma que com a supervisão de estagiários. E, assim, deixa em segundo plano, estratégias que envolvam os demais colegas de trabalho, como numa coordenação de área, por exemplo.

Ela reflete que essas disputas internas ao grupo de Ciências e Biologia do SDE podem não ser percebidas por professores novatos, por exemplo.

Acho que as pessoas que entraram não sabem dessa rixa, eu acho. Não sabem dessa divisão dicotômica ali na Biologia. Essa dicotomia é uma coisa que para quem veio de fora, assim, novo, não é tão evidente. Talvez nem exista mais. Talvez. Eu espero que nos próximos anos continue como está, assim, mais

tranquilo. Porque problema e divergência, sempre vai haver, em qualquer grupo de trabalho, eu acho. (Professora 1).

Dessa feita, pode-se estender isso também para os estagiários, que uma vez não fazendo parte das disputas internas do subcampo, também não percebem as mesmas, muito porque não é construído como objetivo deste estágio essa formação mais ampla a respeito do ambiente escolar.

6.4 HABITUS DO HOMO MAGISTER

Nesta categoria são incluídos bens simbólicos que remetem a maneiras de comportamento, pensamento e ações que os estagiários observam como próprios do professor do SDE, o *Homo magister* (GENOVEZ, 2008).

Assim, criaram-se duas subcategorias:

a) Relação com o tempo: O tempo é um fator determinante na atividade do agente da escola, assim os estagiários perceberam como os mesmos adequam o tempo limitado que possuem às suas atividades docentes e ao trabalho com o currículo escolar;

b) Atribuições: Observam-se atividades, funções e características consideradas pelos estagiários como próprias do professor da escola;

6.4.1 Relação com o tempo

a) Adequação das aulas ao tempo escasso

*[...] eu queria não dar aula só expositiva. Só que ao mesmo tempo eu acabei fazendo as mesmas coisas porque eu reconheço que talvez ela [a professora 1] não quisesse ser assim. **Mas ela acabou se adequando a isso por falta de tempo.** [...] É a desvalorização. É bem isso se ela tivesse menos horas de trabalho, se fosse mais remunerada, não tivesse que fazer outras coisas ao mesmo tempo... (Estagiária 1).*

*Por questão do tempo, assim, **porque algumas coisas, a gente tem um tempo ali, e aí se você focar em algumas outras coisas que para mim são mais importantes,** às vezes, vestibular fica um pouco de lado, então tem que ter as duas coisas, tem que tentar casar ali... (Estagiária 4).*

b) Administração do tempo em sala de aula

*É, uma questão da intervenção, eu e o [estagiário 2], a gente pensava muito no tempo, né? Será que não ia passar, será que não ia ser muito pouco? E é uma coisa que na teoria, a gente vê, assim, mas não é uma coisa, assim... **É só você estando lá na escola que você sabe, que você aprende a fazer. Administrar tempo.** [...] Então, a gente aqui na universidade nas aulas a gente trocava bastante experiências de práticas que a gente tinha, mas quando a gente chega lá, que você vê mesmo o que é dar aula porque acontecem situações [...] sei lá, de tempos, de alguma coisa que acontece ali que você tem que saber lidar com a realidade da escola. [...] E às vezes é uma coisa, assim, que a gente não vê aqui na teórica. Na teórica, assim, a gente discute, a gente troca informação. **Mas quando chega na escola, eu acho que mais esse fato de situações diferentes que você tem que saber lidar: administrar tempo.** (Estagiária 3).*

6.4.2 Atribuições

Também relacionados ao *habitus* do *Homo magister*, encontram-se percepções dos estagiários de atribuições à atividade do professor do SE e do SDE, o que se configura em bens simbólicos próprios do agente desse subcampo, segundo os estagiários.

a) Preparo de aula, desenvolvimento da aula, correção de atividades

*Porque lá na escola, por exemplo, que eu sei, **é mais a parte de preparar, dar aula, corrigir.** (Estagiária 3).
E lá é mais a parte mesmo da turma, ali. Assim, tem a parte lá das pedagogas e tal. Mas eu acho que é bem diferente mesmo. [...] **Lá é mais voltado...Praticamente só voltado ali para dar aula, do que eu percebo.** (Estagiária 3).*

b) Lidar com imprevistos

*Só que daí lá na escola é bem diferente ainda mais que é você ali sozinha para dar uma aula para uma turma. Então tem que planejar tem que organizar e tal. **Às vezes pode ter comigo não aconteceu mas pode ter imprevistos.** (Estagiária 3).*

c) Adequação ao currículo escolar

Eu vejo também que ela [a professora 1] está bem preocupada em vencer o conteúdo, porque querendo ou não ela é a professora, né? Ela sempre vai ter essa preocupação, porque é uma exigência. E a gente está lá querendo fazer...viajar na maionese, pior que é verdade. Eu já estou tendo

que me encaixotar um pouco mas ao mesmo tempo eu ainda não quero totalmente, sabe? (Estagiária 4).

d) Atenção em várias coisas ao mesmo tempo

Como algo próprio do *habitus* da professora que a supervisionou durante o estágio no SDE, a Estagiária 1 percebe a capacidade da professora desenvolver várias atividades ao mesmo tempo.

*Eu quero ser assim que nem ela, sabe? Ter essa disposição. E todo ano ela está recebendo pessoas novas e está aí sempre disposta, o tempo inteiro ela está junto com a gente e ela consegue estar falando com a turma e estar ajudando a gente ao mesmo tempo e **ela presta atenção em várias coisas ao mesmo tempo. E acho isso bem interessante. Ela consegue prestar atenção em várias coisas na turma ao mesmo tempo. Prestando atenção na gente, fazendo algumas coisas e prestando atenção em alguns alunos.** (Estagiária 1).*

6.4.3 Considerações sobre os Bens simbólicos “*Habitus do Homo magister*”

Por ser um fator cotidiano com o qual o professor do SDE tem que lidar em sala de aula tanto na relação com os alunos quanto com os bens culturais da escola, os estagiários percebem que o tempo é um fator limitante no trabalho do agente do SDE. E, portanto, uma característica da precariedade de sua carreira.

Ao mesmo tempo, percebem que a formação até então recebida como professores no SDU não os preparou para lidar com esse fator, isso ocorre apenas com a vivência, mesmo que por meio do estágio, da atividade em sala de aula, como futuros professores, preparando e desenvolvendo uma aula.

A formação docente inicial mesmo que atribuída ao SDU se propõe a preparar os estagiários para sua atuação profissional no SE. Uma vez que os estagiários destacam a percepção de que a formação da universidade não os preparou para lidar com os imprevistos que a sua atividade profissional no SDE exige, pode-se concluir que essa formação advinda do SDU está desconexa com a atuação profissional no SE.

Entretanto, há que se ponderar o entendimento de que a formação docente desenvolvida no SU seja de fato responsável por todo o Desenvolvimento Profissional (DAY, 2005) do professor. Nesse sentido, não se espera que o estagiário, mesmo em momento final do curso de formação

docente da SU, esteja totalmente formado ou amadurecido a respeito de sua atividade profissional. Entretanto, concebe-se aqui a expectativa de que essa formação inicial seja capaz de inserir os futuros professores na sua profissão, contribuindo com questões de ordem epistemológica, metodológica, social, política e técnica, representando um momento importante no seu Desenvolvimento Profissional Docente, mesmo que de forma inicial, visto que o professor desenvolve-se enquanto profissional ao longo de toda sua formação e atuação como tal.

Há novamente presente entre os julgamentos e percepções dos bens simbólicos do SDE, a compreensão limitada do trabalho docente do SDE. Afirma-se isso pois há o entendimento entre os estagiários de que a atividade docente seja “dar aula”, não percebendo todas as demais atividades e ocupações que os professores desenvolvem no seu subcampo, como visto no capítulo 5.

Nesse sentido, desconhece-se o desenvolvimento de atividades de pesquisa para a preparação dessas aulas, de produção de conhecimento com os colegas de trabalho e nas atividades com os alunos, a ocupação de cargos administrativos no SDE, por exemplo, o que restringe ao professor do SDE o papel de ser um reprodutor de bens culturais e simbólicos por meio de sua função de “dar aula”.

Esse papel é reforçado quando os estagiários se referem ao *habitus* do *Homo academicus*, ou seja, do professor do SDU, como será visto nas próximas seções a respeito dos bens simbólicos do SU e da disciplina de estágio.

Compreendeu-se nesta seção a respeito dos Bens Simbólicos do SDE percebidos e classificados pelos estagiários, que a relação com o aluno é central para os mesmos nessa percepção, o que influencia a sua visão a respeito da atividade docente como na organização dos bens culturais para desenvolvimento das aulas ou nas características de seu *habitus* de *Homo magister*.

Também compreendeu-se que o conhecimento escolar, por meio de seus bens culturais, é desvalorizado entre os estagiários a partir do entendimento de que está defasado, obsoleto e que é simplificado, por exemplo, sem a necessidade de maiores aprofundamentos.

A atividade docente é atribuída, por meio dos julgamentos estabelecidos, como uma extensão da atividade educativa do âmbito familiar, sendo o professor

um disciplinador, um cuidador, que deve estabelecer relações de empatia com o aluno, diferente do professor do SDU.

Esses aspectos observados oriundos da identificação e julgamento dos bens simbólicos da escola serão aprofundados no próximo capítulo, entretanto, atribui-se essa compreensão dos estagiários do SDE, de forma geral, à formação limitada no desenvolvimento do estágio pensado pelo SDU. No contexto desta investigação, a formação docente desenvolvida parece focalizar muito mais as relações restritas à sala de aula e seus instrumentos e recursos didáticos, retirando do contexto escolar mais amplo o professor do SDE.

Na seção seguinte, serão analisados os bens simbólicos do SDU e da disciplina de estágio a partir da identificação e julgamento dos mesmos realizados pelos estagiários, o que irá contribuir para uma maior compreensão do entendimento do SDE pelos mesmos.

6.5 BENS SIMBÓLICOS DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO E DO SUBCAMPO DA UNIVERSIDADE PARA OS ESTAGIÁRIOS

Neste capítulo, até o momento, buscou-se compreender os bens simbólicos do SDE identificados pelos estagiários e a maneira que os mesmos os julgam.

Da mesma forma, por entender a disciplina de Estágio Supervisionado (o mesmo que Prática de Docência) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas como uma disciplina síntese e baseada na práxis da formação docente (PIMENTA & LIMA, 2011), de forma mais evidente que as demais disciplinas do currículo do curso de Licenciatura, voltou-se para a análise dos bens simbólicos que ali estavam sendo perpassados pela professora da disciplina e que correspondessem à formação e atuação docente na Educação Básica.

Entretanto, diferentemente do que foi realizado com o SDE, não pretende-se com este estudo esgotar a caracterização do SDU, nem mesmo o da disciplina de Prática de Docência. O que se faz nesta investigação, em correspondência com seus objetivos, é identificar os bens simbólicos que os estagiários percebem na disciplina de Prática de Docência e no SDU relacionados com a formação e atividade docente do professor do SE.

Com isso, pode-se perceber em paralelo aos bens simbólicos do SDE identificados entre os estagiários, a maneira como eles percebem e julgam o SDE e o SDU de forma geral. Sendo assim, os bens simbólicos aqui descritos servem para entendermos a compreensão que os estagiários têm do SDE na comparação com o SDU.

Porém, entende-se que para uma compreensão mais detalhada dos bens simbólicos do SDU teria sido necessária uma caracterização na qual sejam levantados os capitais em disputa e a posição dos agentes do subcampo, como realizado para o SDE. Entretanto, optou-se metodologicamente por não englobar o SDU e o SU nesta investigação, restando para futuros estudos essa possibilidade.

Dessa forma o quadro 7 a seguir representa a síntese dos bens simbólicos que os estagiários destacam sendo referentes à produção da disciplina de Prática de Docência e do SDU.

QUADRO 7 - CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE BENS SIMBÓLICOS IDENTIFICADOS PELOS ESTAGIÁRIOS NA DISCIPLINA PRÁTICA DE DOCÊNCIA E NO SUBCAMPO DA UNIVERSIDADE

Categorias	Subcategorias	Bens Simbólicos
Relação com os bens culturais	Os bens culturais	Plano de aula para o subcampo da escola
		A relação da teoria com o subcampo escolar
		Disciplinas
		Textos, exemplos e discussões
		Uso de referenciais teóricos
		Característica dos bens culturais do subcampo da universidade
	Organização dos bens culturais	Avaliações
	Relação dos alunos com o conhecimento	A relação do conhecimento do aluno com a vivência no subcampo da universidade
Iniciação à docência	Experiência na docência	Primeira experiência no campo profissional
<i>Habitus do Homo academicus</i>	Atribuições do professor pesquisador	Leitura, teoria, pós-graduação, atividades administrativas
Relação com os alunos	Relação Interpessoal	Relação interpessoal
	Aprendizagem	Cuidado, atenção e controle do aluno

FONTE: A autora (2019)

6.5.1 Relação com os Bens Culturais

Nessa categoria se incluem os bens simbólicos, a partir dos estagiários, que se relacionam com os Bens Culturais da disciplina e do SDU. Assim, foram criadas três subcategorias para organizá-los:

a) Os bens culturais: Os bens simbólicos que se relacionam com a natureza dos bens culturais produzidos no SDU e na disciplina de Prática de Docência;

b) Organização dos bens culturais: A maneira como os professores do campo da universidade organizam os bens culturais;

c) Relação dos alunos com o conhecimento: Reflexão sobre a influência da vivência em projetos científicos que os alunos do subcampo da universidade participam sobre a forma como se relacionam com os bens culturais das diferentes disciplinas do curso de Biologia.

6.5.1.1 Os bens culturais

Destacam-se, principalmente, os bens simbólicos que se relacionam com os bens culturais a respeito da docência no SE. Entretanto, como há de se esperar, são elencados outros bens culturais que nos permitem entender a comparação entre o SDU e o SDE.

Nesse sentido, os estagiários identificam o que caracteriza a produção própria do SDU, que a distingue, muitas vezes, do SE e do SDE.

a) Plano de aula para o subcampo da escola

*Acho que eu peguei do oitavo semestre, foi do sétimo ou sexto, metodologia do Ensino de Ciências e Biologia, que era, que daí a gente teve que fazer com a [professora da disciplina]. **É, eu acho que eu tenho aqui, em algum desses arquivos, o plano de aula. Esse daqui é a introdução do plano de aula, mas eu tenho a tabela do plano de aula.** Peguei daqui. As aulas da [professora da disciplina] eram muito boas, da aula, duração, dos recursos, objetivos, atividades e observações. (Estagiária 1).*

*Pior que é difícil falar o que da universidade, **tá fazer plano de aula plano de aula eu aprendi nas matérias** mas até porque não tem como os alunos não devem saber que tem plano de aula. [...] Sim, sim, poderia. Mas é uma coisa que a gente já fez principalmente na o que eu mais aprendi mesmo foi na matéria [do professor da disciplina] acho que eu aprendi mais isso. Um pouco na da [professora da disciplina] também. Assim, nada muito difícil, não é difícil montar um plano de aula. difícil é fazer aula é você dar aula. Fazer aula nem tanto, agora dar aula é mais difícil. (Estagiário 2).*

b) A relação da teoria com o subcampo escolar

*[...] Mas aqueles que a gente leu nos outros anos de didática ou de psicologia aí, como Piaget vê a escola, como não sei quem, gente **eu não vejo nada disso na escola. Para mim você chega e dá aula. Então é muito diferente para mim a teoria do que acontece realmente na sala de aula, eu não consigo fazer esse link tão bem feito.** [...] Mas entre o que a gente vê nessas matérias e o que é o que acontece realmente na escola, a não ser nas coisas que a gente lê que são mais textos mais próximos para realidade. (Estagiária 1).*

***Na teoria você não aprende nada, porque você tem que bater a cara mesmo, né?** Tem que entrar em choque, tem que sair da zona de conforto. Era isso que eu queria mesmo. Eu realmente queria que tivesse uma matéria que a gente fosse dar aula lá como estagiário mesmo porque senão você vai dar aula como? Se não for como estagiário como que você vai dar aula? Você*

*vai dar aula e daí você vira um professor de fato, aí você tem que aprender na marra. [...] Não, é que fica muito no papel a gente tem que ir bater a cara mesmo mostrar tem que fazer tem que dar aula mesmo senão não tem. **Porque você está no meio da aula na frente dos alunos você não vai lembrar da teoria que você viu na faculdade você não vai lembrar do Piaget. Isso nunca vai lembrar, você vai na vivência mesmo.** [...] Não que aprende nada, a gente aprende a teoria, mas daí como que vai por a teoria em prática? Que às vezes você aprende a fazer a aula mais linda do mundo no plano de aula, mas como que faz para funcionar? (Estagiário 2).*

*Assim claro que a parte que da licenciatura das teóricas de prática de docência e didáticas as coisas que a gente teve ajudou bastante. **A gente fazia discussões na sala e tal. Só que na prática é diferente.** (Estagiária 3).*

c) Disciplinas: sem preocupação pedagógica e com preocupação pedagógica

*Eu acho que vale para todas as matérias: **a gente sabe as matérias, sabe botânica, sabe biologia, mas a gente não sabe ensinar ela.** Isso depende um pouco do professor que a gente teve também. [...] **A gente teve uns professores que tiveram uma metodologia mais de licenciatura, eu tenho uma noção melhor de como dar aula disso.** Lá na aula eles deram aulas para gente mais didática. Então eu tenho mais noção de como passar isso para os meus alunos. Agora em todas as outras matérias eu não tenho muito isso. Eu tenho conteúdo, mas o semestre inteiro na hora de... [...] Aí no começo do semestre a gente ainda tinha pique de pensar em algumas coisas alternativas, no final ficou muito aula expositiva. Mas porque a gente não teve muita noção, na faculdade a gente teve muita aula expositiva e o que que faltou, isso falando de prática de física, química e astronomia, porque no nosso curso a gente não tem práticas de botânica, de metazoa, [...], podia ter um pouco essas matérias e podia ser do nosso currículo mesmo em vez de ficar tendo prática em astronomia e física e química assim que acabam, a gente só faz por obrigação, porque não é práticas **os professores acabam pegando para o lado mais de teórico.** (Estagiária 1).*

d) Textos, exemplos e discussões

*Acho que mais as discussões que a gente fazia em sala de aula. Em algumas matérias a gente lia os textos e discutia as experiências, algumas tinham sido do PIBid **e contavam as experiências deles.** Alguns professores contavam **as experiências deles também** [...]. (Estagiária 3).*

e) Uso de Referenciais teóricos

Não, acho que é bem coerente, assim, porque ela sempre puxa para exemplos práticos e alguns textos, o último foi um pouco mais teórico mas é que eu já tinha mais contato com os momentos pedagógicos, Paulo Freire. [...] E devo ter visto em mais alguma porque Paulo Freire é bem citado né? Então, tipo, no caso, e eu gostei muito dos três momentos que a gente teve que fazer a sequência didática, assim. Então, eu me envolvi bastante e eu gostei, sabe? (Estagiária 4).

f) Característica dos bens culturais do subcampo da universidade: Conteúdo mais atualizado

*Então eu fui estudando para as aulas mas eu vi aqui a maior parte das coisas eu lembrava eu só para montar as aulas aí eu reprisava é que mesmo a parte do livro dele para ver que nomes estavam sendo usados, a orelha, na faculdade a gente não usa mais esse nome aí eu pegava coisas dos slides dos meus professores também para mostrar para eles. [...] **É porque eu tenho coisa bem completa dos meus professores, mas é assim nada para dificultar mais para mostrar para eles que tinha algumas coisas desatualizadas na apostila, no livro deles.** (Estagiária 1).*

6.5.1.2 Organização dos bens culturais

a) Avaliações: pontuais e teóricas

*Não sei, talvez o método de avaliação eu vejo diferente. Porque muitas matérias aqui na faculdade, **a avaliação era só prova teórica, tinha duas provas teóricas no semestre, só aquilo** (Estagiária 3).*

6.5.1.3 Relação dos alunos com o conhecimento

a) A relação do conhecimento do aluno com sua vivência no subcampo da universidade

*Eu não sei se é mais uma coisa da minha cabeça, ou comparando com alguns colegas, **porque tem alguns colegas que sabem nome de plantas, só que eles trabalham na botânica.** Aí eles sabem nome de plantas aí: “oh meu Deus como que vou saber isso?” Só que aí vai perguntar coisa de genética para eles, eles não sabem, e eu sou uma pessoa que eu sei bastante coisa de genética. (Estagiária 1).*

6.5.1.4 Considerações sobre os bens simbólicos relacionados aos Bens Culturais do campo da universidade

Nesta categoria se agrupam os bens simbólicos do SDU relacionados tanto aos bens culturais em perspectiva epistemológica e metodológica.

Nesse sentido, é possível perceber por meio da seleção feita pelos estagiários referente às produções do SDU relacionados à sua formação e atividade docente para a Educação Básica, elementos da relação e a concepção do SDU com o SDE.

Essas relação e concepção podem ser evidenciadas, por exemplo, no trabalho repetido em diferentes disciplinas do SDU com o ensino de um Plano de Aula para a regência no SE. Este plano de aula envolve objetivos, recursos, tempo dedicado à atividade, entre outros aspectos.

Essa é uma atividade que busca instrumentalizar os futuros professores nesse subcampo, mesmo que eles não o percebam entre os professores que acompanham no SDE durante o estágio. Serve como um rito por meio do qual devem passar a dominar essa ferramenta para serem considerados como aptos à atividade profissional.

Apesar de terem contato com esse bem cultural na universidade, há o entendimento de que mais difícil que montar um plano de aula é desenvolvê-lo em sala de aula no SDE. Ou seja, o que vale para o rito de instituição no SE é a experiência, a prática, segundo os estagiários.

E, nesse sentido, mesmo que no SDU se busque instrumentalizar o estagiário tanto no que diz respeito a recursos e à organização de bens culturais, quanto com relação à teoria, essa é uma concepção que prevalece: “na prática é diferente” (Estagiária 3).

Dessa forma, o julgamento de que a teoria produzida no SDU é desconexa da realidade escolar, na qual “é só chegar e dar aula” (Estagiária 1), revela, aliada à compreensão de que a “teoria não ensina nada” (Estagiário 2), uma concepção do trabalho do professor do SDE.

Assim, revelaria a concepção da docência no SDE como acrítica, por não ter relação com a teoria que se aprende no SDU, e, portanto, técnica e prática. A aproximação do SE seria feita nas disciplinas por meio das discussões baseadas em relatos de experiências docentes.

Apesar dos esforços da professora de disciplina de estágio de demonstrar com sua vertente teórica que há muitos aspectos teóricos na percepção do SDE e da atividade docente, a busca do estagiário durante o estágio é ver a experiência, a prática, a vivência, afastando-se da possibilidade teórica dessa atividade.

Entretanto, ressalta-se que essa não é uma concepção isolada dos estagiários, é uma característica da formação recebida no SU de forma geral, que entende o trabalho do professor como técnico e prático, ficando evidente nos estágios (PIMENTA & LIMA, 2011).

Ainda nesse sentido, é ressaltado pela estagiária 1 que entre a maioria das disciplinas do curso, como um todo, não há uma preocupação com o “ensinar a ensinar”, ou seja, como preparar os alunos metodologicamente para atuarem com os bens culturais de cada disciplina do curso de Biologia no SE.

Ao mesmo tempo que essa compreensão da estagiária revela uma preocupação epistemológica com os bens culturais da universidade, ou seja, com a forma como se pensa e se organizam os bens culturais da universidade, de forma a fazer uma aproximação coerente com os bens culturais da escola, ela também reforça a busca dos estagiários pela instrumentalização da atividade docente enquanto professor do SDE. E, além disso, como já afirmado, reitera a concepção do professor do campo escolar como especialista técnico (CONTRERAS, 2012), e que, dessa forma, bastaria se instrumentalizar tecnicamente para sua atividade.

Há também a compreensão de que o conteúdo do SDU é mais atualizado do que o material didático do SDE, reforçando o entendimento de SE como produtor de bens culturais obsoletos e atribuindo à universidade as produções culturais mais atualizadas. Esse julgamento ajuda mais a reforçar o estereótipo da profissão docente do SE como atrasada, conteudista, reprodutora e longe de ser crítica e criativa.

A estagiária 1 ainda comenta a respeito da relação que os alunos do seu curso de Biologia estabelecem com os bens culturais do SDU. Ela tem a percepção de que os alunos estabelecem relação mais profunda com esses bens culturais dependendo do seu envolvimento com os mesmos por meio de projetos de pesquisa na área da Biologia dos quais participam, como é seu caso na pesquisa na área de Genética.

Essa percepção revela uma característica do SDU que é o bem simbólico da pesquisa ser extremamente disputado e valorizado pelos seus agentes (BOURDIEU, 2017). A pesquisa como bem simbólico está relacionada à notoriedade intelectual e o poder científico em disputa no SU (BOURDIEU, 2017).

Dessa forma, os estagiários, mesmo que ainda não façam parte do SDU acabam entrando na disputa desse subcampo como estratégias para os agentes do mesmo acumularem capital científico por meio da pesquisa que eles os ajudam a desenvolver. E, assim, “a pesquisa passa a ser a principal atividade acadêmica e os méritos dela advindos são acumulados na forma de capital científico” (PEREIRA, 2000, p.195).

De forma geral, os julgamentos dos estagiários a respeito dos bens culturais da escola reforçam a concepção de que a atividade do professor do SDU é relacionada à teoria e à pesquisa e, portanto, em oposição e desconexão com a docência no SE.

6.5.2 Iniciação à Docência

O bem simbólico identificado por um dos estagiários é de que a disciplina de Prática de Docência significa uma iniciação à Docência e, portanto, à área profissional, sendo que para isso é necessária a vivência na escola e não apenas no SDU.

6.5.2.1 Experiência na docência

a) Primeira experiência no campo profissional

*Era isso que eu queria mesmo. **Eu realmente queria que tivesse uma matéria que a gente fosse dar aula lá como estagiário** mesmo porque senão você vai dar aula como? Se não for como estagiário como que você vai dar aula? Você vai dar aula e daí você vira um professor de fato, aí você tem que aprender na marra. Aí aqui você já tem uma “amasseada”. [...] eu acho que é algo que tem que experimentar e essa matéria proporciona isso. Eu fazer mesmo, tem que ir lá bater a cara mesmo só sempre aprender porque não tem... (Estagiário 2).*

*Sim, sim, sim. Eu acho que nem precisaria de ser obrigatória essa disciplina, porque ela é obrigatória. **Mas, sei lá, acho que é importante porque é uma chance que você tem de poder***

experimental o mercado que você vai trabalhar futuramente sem nenhum compromisso, entendeu? [...] É, sem nenhum compromisso formal. Não um compromisso tipo, é claro que vai ter um compromisso moral nosso, mas não um compromisso formal podemos dizer assim. (Estagiário 2).

6.5.2.2 Considerações a respeito do bem simbólico relacionado à “Iniciação à Docência”

Segundo Pimenta e Lima (2011) há o entendimento generalizado entre estagiários, professores da disciplina de estágio e professores do SDE de que o estágio é o primeiro contato com a realidade profissional como professor da Educação Básica. Inclusive essa é uma concepção de estágio presente na Lei de Estágio de 2008 (BRASIL, 2008) e nas Diretrizes para Formação de Professores de 2015 (BRASIL, 2015).

E, entre a maioria dos estagiários, é realmente a primeira experiência enquanto docentes, salvo aqueles que já têm formação em alguma licenciatura ou aqueles que foram professores substitutos (PIMENTA & LIMA, 2011). Assim, era de se esperar que essa compreensão a respeito do estágio surgisse entre os estagiários que colaboraram com a investigação.

Novamente, como nos bens simbólicos da categoria anterior, para um dos estagiários, está presente o entendimento da atividade docente do professor do SDE como prática, sendo necessário, o quanto antes, o contato com a regência pelo estagiário de forma direta para este de fato se sentir como um professor em formação.

6.5.3 *Habitus do Homo academicus*

Homo academicus é o termo cunhado por Bourdieu (2017) para se referir ao professor do SU, agente desse campo, portanto. Os estagiários identificam uma série de características que podem auxiliar a construir a compreensão desse *habitus*, e, portanto, é uma produção própria do SDU, que faz distinguir seus agentes dos agentes de outros campos, como o escolar.

Assim, nosso interesse por esses elementos, que nomeamos na subcategoria como Atribuições do professor pesquisador, do *habitus* do *Homo academicus* existe para compreender, por outro lado, a maneira que os

estagiários, em contraste, constroem a figura do *Homo magister* e também como os professores do SDE se compreendem dentro do seu subcampo.

6.5.3.1 Atribuições do professor pesquisador

a) Leitura, teoria, pós-graduação, atividades administrativas

*É, lá no começo do curso a gente já descobre que é **muita leitura, muita teoria**, o campo não é bem como a gente pensa que é e tal. [...] Porque às vezes o professor da universidade é mais distante, assim, que **eles têm parte da aula, parte da pós graduação e tal**. [...] E geralmente os professores de graduação estão envolvidos em outras coisas, tipo, **orientação de pós, coisas aqui de coordenação, essas coisas**. [...] E aqui geralmente os professores têm outras atividades **além de dar aula na graduação**. (Estagiária 3).*

Como comentado anteriormente, no SU a pesquisa é um bem simbólico que define as relações e disputas no seu interior. Assim, a atividade de ensino acaba ficando em segundo plano. E é essa a percepção da estagiária 3 destacada acima, aliada com as percepções na categoria sobre a natureza dos bens culturais do SDU.

A estagiária tem a compreensão de que o professor do SDU tem outras ocupações além da sala de aula, como a pesquisa e atividades administrativas. Essa percepção é diferente da que essa mesma estagiária possui da atividade do professor do SDE, que apesar de desenvolver atividades administrativas e ter a pesquisa presente na elaboração e organização dos bens culturais do SDE, não é assim percebido pela estagiária 3 e de forma geral pelos demais estagiários.

O envolvimento dos professores do SDU em projetos de pesquisa e na orientação de pesquisas da pós-graduação, lhe permite um acúmulo de capital científico, que tem como indicadores de sua posse, segundo Pereira (2000):

- 1) Publicações, sobretudo internacionais
- 2) Participação em congressos
- 3) Orientações
- 4) Reconhecimentos de seus pares

E, nesse sentido, “[...] o ensino de graduação e, mais especificamente, o ensino voltado para a formação profissional vão seguir um processo gradativo

de perda de espaço institucional e importância simbólica” (PEREIRA, 2000, p. 195).

Portanto, as disputas do SU sendo envolvidas principalmente com a pesquisa e seus desdobramentos, vão moldando o *habitus* do agente requerido nesse subcampo e possibilita, assim, a percepção da estagiária sobre as atribuições desse professor como diferente do professor do SDE que é visto apenas como “dar aula”.

6.5.4 Relação com os alunos

A relação que os professores estabelecem com os alunos é percebida pelos estagiários seja no SDE, seja no SDU. Esse é um elemento central da docência de forma geral (GENOVEZ, 2008). Assim, os estagiários percebem maneiras e comportamentos na relação com os alunos, próprios dos professores do SDU e os comparam com os dos professores do SDE.

Para analisar esses bens simbólicos criaram-se duas subcategorias: a) Interpessoal: Ser distante do aluno é uma característica própria da produção do SDU a respeito da relação com os alunos desse subcampo; b) Aprendizagem: Em contraposição ao extremo cuidado que os professores do SDE possuem com seus alunos, o professor da universidade não estabelece esse compromisso.

6.5.4.1 Interpessoal

a) Relação interpessoal: Distante dos alunos

*Porque às vezes o professor da universidade é mais distante, assim, que eles tem parte da aula, parte da pós graduação e tal. [...] Isso. Assim, aqui na universidade, quando é turma pequena, também a gente acaba se aproximando dos professores. Mas às vezes é turma muito grande. Nossa. **Daí que você vê o professor uma vez por semana e só.** (Estagiária 3).*

6.5.4.2 Aprendizagem

a) Cuidado, atenção e controle do aluno: não há preocupação

E também eu acho que passa assim, das diferenças, por exemplo, da aula da graduação para a aula do Médio. Tipo, na graduação você não vai ficar, por exemplo, pedindo para o professor para sair da sala. Para usar o banheiro, não sei o que. E lá é o professor que tem que cuidar de tudo: "Posso encher

minha garrafinha? Posso ir no banheiro? Posso não sei o que? Eu estou doente. Não sei o que, não sei o que." Na graduação já é diferente. [...] Você não fica tipo, pedindo na graduação para...O professor não precisa se preocupar às vezes com, não sei se é a palavra pormenores, assim, que o professor da escola precisa. (Estagiária 3).

Assim como os bens culturais produzidos pelos subcampos e os *habitus* dos agentes, a relação que os agentes estabelecem com os alunos que circulam em cada subcampo também os diferencia.

A relação estabelecida pelo professor do SDU é mais distante e de menor zelo se comparada com a relação do professor do SDE.

6.6 JULGAMENTOS E INCORPORAÇÕES NOS DOCUMENTOS PRODUZIDOS PELOS ESTAGIÁRIOS

Os estagiários tiveram demandas avaliativas da disciplina de Prática de Docência: diário de campo, relatórios, artigos, planos de aula e de intervenção. Entretanto, como houve mudança de professores na metade do ano, uma dupla elaborou um artigo científico, enquanto a outra um relatório.

No quadro 8 estão elencadas as avaliações analisadas (documentos), quais estagiários as produziram e em que semestre da disciplina anual. Está assinalado com “x” e na cor cinza quando há a informação é positiva e com “-” quando a informação é negativa.

QUADRO 8 - RELAÇÃO DE DOCUMENTOS PRODUZIDOS POR ESTAGIÁRIOS E POR SEMESTRE

Documentos	Estagiária 1	Estagiário 2	Estagiária 3	Estagiária 4	1º Semestre	2º Semestre
Diário de campo	x	-	x	x	x	x
Plano de aula	x	x	x	x	-	x
Plano de Intervenção	x	x	x	x	x	-
Relatório	-	x	x	-	-	x
Artigo	x	x	-	-	-	x

FONTE: A autora (2019)

Sobre o diário de campo e relatório dos estagiários, percebem-se algumas reflexões que a proposta, advinda da disciplina de Prática de Docência, suscita. Essas reflexões são feitas acerca das experiências formativas pelas quais estão

passando, assim, contrastam, a cada momento, a formação no SDU e no SDE. Nesse sentido, são feitos alguns julgamentos que corroboram com as discussões feitas durante todo este capítulo.

Além dessas reflexões, há nesses documentos o registro das observações realizadas pelos estagiários, fruto da socialização vivenciada no subcampo da escola: socialização com outros professores e com os alunos. Dessa forma, há reflexões sobre a relação com os alunos, o desenvolvimento das aulas dos professores supervisores, o *habitus* do SDE, entre outras.

Por outro lado, trazemos análises a respeito das incorporações dos bens simbólicos do SDE nos planos de ensino e de intervenção construídos pelos estagiários.

6.6.1 Diário de campo dos estagiários: elementos de julgamento dos bens simbólicos do subcampo da escola

Uma das demandas da disciplina de Prática de Ensino da Licenciatura em Ciências Biológicas daquele ano era construir um diário de campo durante o acompanhamento das aulas, principalmente, e também durante o período de regência das aulas no campo da escola.

Esse gênero textual, segundo Oliveira (2007) é bastante solicitado nos cursos de formação de professores ocorrendo sua defesa devido ao

[...] fato de se acreditar que as narrações que constituem esse instrumento, por ter uma natureza informal, refletem as dimensões objetivas e subjetivas das perspectivas do professor, ou seja, possibilita o registro dos pensamentos e sentimentos experienciados que podem fornecer subsídios ao seu trabalho. (OLIVEIRA, 2007, p. 2).

Além disso, visto que desde a década de 1990 no cenário educacional, inclusive no brasileiro, nos cursos de formação docente há o investimento crescente pela formação de um professor reflexivo, que investigue sua prática (PIMENTA, 2012). Nesse contexto, o diário de campo como ferramenta que propicie a explicitação de reflexões, impressões e percepções tem seu uso potencializado na formação docente (OLIVEIRA, 2007).

Nesse sentido, nosso interesse neste material, conforme já explicitado, está nos julgamentos aferidos aos bens simbólicos do SDE, percebidos na interação com os professores e alunos do subcampo. Devido ao caráter da escrita desse gênero, é possível perceber alguns desses julgamentos, que muito

se assemelham ao que já foi discutido com as entrevistas analisadas ao longo do capítulo.

Assim, trazemos recortes das produções dos diários de campo dos estagiários para percebermos esses julgamentos dos bens simbólicos do SDE durante o estágio supervisionado.

Percebe-se, de forma geral, que os estagiários procuram descrever, principalmente, a relação da professora supervisora com os alunos; a relação que eles estabelecem com os alunos; a relação da professora com o conhecimento por meio de diferentes estratégias e recursos didáticos; o ambiente de sala de aula; alguns elementos do *habitus* docente e do subcampo em questão, como o comportamento dos alunos, o perfil dos mesmos, entre outros.

Há a reflexão não muito frequente a respeito das causas para certos comportamentos observados no SDE, como a indisciplina e falta de interesse dos alunos ou a estratégia de ensino do tipo expositiva pelos professores supervisores. Essa característica dos diários de campo serem pouco reflexivos no sentido investigativo também é apontado por Oliveira (2007).

A seguir são feitos recortes do diário de campo da Estagiária 1, nos quais podem ser identificados julgamentos a respeito dos bens culturais do SDE.

Falamos com a [Professora 1] sobre “erros” de conhecimento e ela pediu para ajudarmos ela com atualizações no conhecimento (Estagiária 1).

No trecho acima, está presente tanto um julgamento da estagiária de que há erros no conhecimento da escola, quanto o julgamento da professora da escola que considera o conhecimento que as estagiárias têm advindo do curso de Biologia mais atualizado do que o dela na escola.

Representações de genética são feitas de forma errada nos livros didáticos, com o intuito de facilitar. Sinceramente – e por experiência pessoal - acho que isso só complica o entendimento. [...] Não entendo porque explicam que existe só um alelo dominante e um recessivo: pq deer (sic) - polimorfismos!” (Estagiária 1).

A Estagiária 1 julga que há uma simplificação no conteúdo dos livros didáticos da Educação Básica comparando com o que se aprende na universidade.

Ainda mais que a impressão que eu tenho é de não aprender nada novo [...] Fico sentindo que estou perdendo tempo.
(Estagiária 1).

Neste último extrato do diário de campo da Estagiária 1, ela está se referindo à etapa de observação das aulas dos professores supervisores que os estagiários devem realizar durante o primeiro semestre do estágio. Para a estagiária, como visto nas suas entrevistas, observar as aulas da professora não lhe trouxe nenhum aprendizado a mais no que diz respeito aos bens culturais da disciplina de Biologia. Nesse sentido, como na sua entrevista, para a estagiária, o conteúdo escolar não passa por mudanças visíveis.

A Estagiária 4 reflete a respeito da maneira como a Professora 1 fez conexões entre diferentes conteúdos e suas consequências na aprendizagem. Essa forma de sistematização dos bens culturais da escola para a estagiária é positiva.

A ideia de relacionar o conteúdo de genética com o de plantas foi bem interessante, e permitiu a reflexão de como e (porque) os experimentos científicos são feitos.
(Estagiária 4).

Da mesma forma, quando se refere a outros recursos e estratégias da professora, a Estagiária 4 avalia de forma positiva:

Achei muito interessante esta metodologia de passar um vídeo e fazer uma atividade para aprender com o exemplo.
(Estagiária 4).

Percebe-se que a Estagiária 4 preocupa-se com o conteúdo das aulas da Professora 1, anotando o que a mesma escreve no quadro e a maneira como ela sistematiza esse conteúdo, além das perguntas feitas pelos alunos. Juntamente com a busca pela boa relação com os alunos, a Estagiária 4 busca uma relação com o conhecimento, isso foi possível de se perceber na sua busca durante o curso, suas escolhas e planejamento profissional: a relação com o conhecimento é central para a estagiária.

A Estagiária 4 também faz um julgamento a respeito da maneira como a estrutura física da sala de aula (que pode estar relacionada ao bem simbólico de

organização dos bens culturais do SDE, como sistematização de aulas e recursos didáticos) tem influência na aprendizagem dos alunos:

Percebo cada vez mais que esta disposição das carteiras no modo tradicional não facilita a relação pedagógica. (Estagiária 4).

Dessa forma, no recorte acima, percebe-se novamente que a Estagiária julga a escola como tradicional, avaliando negativamente suas produções simbólicas, que, neste caso, têm relação com o ensino aprendizagem de bens culturais.

No diário da Estagiária 3, não há julgamentos sobre os bens simbólicos do SDE. Como as demais estagiárias, há descrição das atividades realizadas pela mesma. Não foi possível ter acesso ao diário de campo do Estagiário 2.

Assim, os julgamentos observados nos diários de campo analisados, complementam os resultados já discutidos no capítulo. Por meio deles podemos perceber que os estagiários trazem elementos que constituem sua preocupação imediata enquanto estagiários e que, em grande parte, são preocupações também dos professores, como a relação com os alunos e com os bens culturais que conformam seu trabalho enquanto docentes.

Com sua análise, portanto, reitera-se a presença do julgamento por parte dos estagiários a respeito dos bens culturais do SDE como sendo desatualizados, errados, tradicionais, que dificultam a relação pedagógica. Ao mesmo tempo, julgam que a professora estabelece relações positivas na sua forma de organizar esses bens culturais, percebendo suas estratégias e recursos. Há uma preocupação, como já destacado no capítulo, com essas estratégias, focando no trabalho técnico e instrumental que caracteriza, porém não define a docência.

6.6.3 Plano de aula: Assimilações diferenciadas dos bens simbólicos dos diferentes subcampos

Com a análise dos planos de aula elaborados pelos estagiários objetivou-se perceber a maneira como os estagiários buscaram incorporar os bens simbólicos tanto do SDE quanto do SDU em seus planejamentos. Essas incorporações podem nos ajudar a inferir a respeito da importância dada a tais bens simbólicos e percebermos, conseqüentemente, em quais momentos os

estagiários tomam com maior referência determinado subcampo para a elaboração das suas aulas.

Nesse sentido, foram feitos recortes de trechos dos planos para evidenciar essas incorporações.

6.6.3.1 Planos de aula das Estagiárias 1 e 4

As estagiárias elaboraram um planejamento de aulas inicial e geral e compartilharam o documento de forma digital tanto com a professora supervisora, do SDE, quanto com a professora do SDU, para que ambas pudessem tecer comentários no próprio documento.

A professora da disciplina do SDU conversa no documento com as estagiárias, corrigindo aspectos formais do Plano de Aula, sugere recursos e metodologias, à qual uma das alunas responde e acata. Essa é, portanto, uma demanda do SDU à qual as estagiárias atendem.

Com relação às demandas do SDE, elas buscam atendê-las trabalhando com os conteúdos esperados no Ensino Médio e que a professora supervisora planejou trabalhar. Além disso, propõem temas transversais que também fazem parte do currículo escolar e é uma exigência que os professores do SE devem considerar.

As estagiárias procuraram justificar a inserção dos conteúdos transversais no planejamento das sequências didáticas por meio do regimento da escola que prevê e estimula esse trabalho entre os professores. Também utilizam esse regimento para justificar seu foco no vestibular e no ENEM: “Por este motivo quase todos os conteúdos tradicionais de botânica serão abordados ao longo destas aulas” (Estagiárias 1 e 4).

Dessa forma, há a assimilação de um bem simbólico do SE que é a exigência do trabalho docente levar em consideração o **currículo escolar**, como são os temas transversais. Além disso, um bem simbólico desse SE é **o trabalho com bens culturais que permitam a aprovação dos alunos nos exames de vestibular e com bons resultados no ENEM**. Esse bem simbólico não foi destacado com as entrevistas das estagiárias, mas pode ser incluído na subcategoria “Organização dos bens culturais do subcampo da escola”, pertencendo à categoria “Relação com os bens culturais da escola”.

Um bem simbólico observado entre as entrevistas dos estagiários foi a **Avaliação**, na subcategoria “Organização dos bens culturais do subcampo da escola”. As estagiárias justificam a escolha por determinada avaliação depois de terem observado como a professora avalia seus alunos, além do que está previsto no regimento escolar. Nesse sentido, incorporam tanto um bem simbólico que é a Avaliação realizada pela professora, quanto incorporam uma regra do SDE, qual seja a observação ao número e tipos de avaliações que devem ser realizadas pelos professores.

Outro bem simbólico incorporado pelas estagiárias no seu planejamento de sequencias didáticas é o **Uso do Livro Didático**, também categorizado na “Organização dos Bens Culturais do Subcampo da escola”. Ao observarem que a Professora 1 organiza suas aulas baseando-se no livro didático adotado pela escola, as estagiárias também o têm como referência para suas atividades.

Há ainda, como recorrente, a preocupação com a relação com os alunos, inclusive no objetivo e na justificativa pelo uso de determinada metodologia ou recurso didático: “Explicar isso de maneira que eles compreendam” (Estagiárias 1 e 4). Isso evidencia também a incorporação de diferentes bens simbólicos que se relacionam com a aprendizagem e interação com os alunos, como é o caso dos bens simbólicos organizados nas subcategorias: “Os alunos da escola e os bens culturais do subcampo da escola”; “Organização dos bens culturais do subcampo da escola”; à categoria “Relação com os alunos”. Assim, reitera-se a centralidade da relação com o aluno para a atividade docente (GENOVEZ, 2008), inclusive para os estagiários.

Com relação aos bens simbólicos da disciplina de Prática de Docência, também ocorre sua incorporação por parte das estagiárias no momento de planejar a metodologia a ser desenvolvida nas aulas na escolha pelos temas transversais com abordagem Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS), uma escolha teórica da professora da disciplina e bastante trabalhado durante a mesma.

Assim, destaca-se um trecho do plano de ensino em que fica evidente essa escolha pela abordagem CTS:

“Objetivos:

[...]

c) Desenvolver pensamento ético e crítico à respeito de questões socioambientais relacionadas à interação ser humano-natureza (com enfoque nas plantas).

2 Temas transversais

- a) Agricultura e o desenvolvimento da civilização;
- b) Agronegócio X alternativas de produção de alimento (PANCs, orgânicos, agroecologia);
- c) Plantas nativas X plantas exóticas;
- d) Desmatamento (com foco na Mata com Araucária);
- e) Plantas medicinais.” (Estagiárias 1 e 4).

Na metodologia, por exemplo, há a escolha pelo trabalho baseado nos “Três momentos pedagógicos” também inserido pela professora da disciplina.

Portanto, a assimilação dos bens simbólicos do SDE está relacionada principalmente com aqueles que permitam às estagiárias uma relação positiva com os alunos, além dos que se relacionam com o currículo escolar e com as estratégias de ensino. Por outro lado, os bens simbólicos do SDU são assimilados no que diz respeito à justificativa da abordagem teórico-metodológica do trabalho docente.

6.6.3.2 Planos de aula do Estagiário 2

Com relação à incorporação pelo Estagiário 2 dos bens simbólicos do SDE no planejamento das suas sequências didáticas, pode-se dizer que a mesma ocorre na observação do **currículo escolar** e do planejamento da professora supervisora para elaboração das aulas. Além disso, o estagiário trabalha com a demanda da professora quando insere no seu planejamento uma metodologia específica para uma atividade, que é o “Quiz”, um jogo de perguntas e respostas, que todos os estagiários que foram supervisionados pela Professora 6 naquele ano tiveram que desenvolver em suas turmas.

Assim como as estagiárias 1 e 4, o Estagiário 2 faz referência aos bens simbólicos do SDU quando justifica sua escolha metodológica, citando referenciais teóricos específicos. Em entrevista, o estagiário explica que esses referenciais foram aprendidos em algumas disciplinas do curso, não apenas na disciplina de Prática de Ensino. Nesse sentido, o bem simbólico incorporado é o **Uso de referenciais teóricos específicos**.

“A metodologia utilizada se baseia no paradigma que envolve tanto questões sociais como históricas da abordagem científica, trabalhadas por Thomas Kuhn em seu trabalho “A Estrutura das Revoluções Científicas” (1962).” (Estagiário 2).

Por outro lado, não há nenhuma referência à CTS, um bem simbólico da disciplina do SDU.

Portanto, como percebido entre as estagiárias 1 e 4, a incorporação feita pelo estagiário 2 dos bens simbólicos do SDE está condicionada ao currículo escolar e às estratégias metodológicas, enquanto que dos bens simbólicos do SDU se relaciona com os referenciais teóricos metodológicos. O destaque realizado pelos estagiários ao referencial teórico utilizado na metodologia de suas aulas se justifica porque foi uma solicitação da professora da disciplina de Prática de Ensino.

6.6.3.3 Planos de aula da Estagiária 3

Com relação aos bens simbólicos do SDE, como os demais estagiários, a Estagiária 3 segue o planejamento da professora supervisora, uma incorporação do trabalho com o **currículo escolar**. As suas aulas se ocuparam na conceituação dos temas propostos no programa da disciplina da escola. Por ser supervisionada pela mesma professora que o Estagiário 2, ela também incorporou o trabalho com o “Quiz” em uma de suas aulas.

A professora da disciplina do SDU tem como proposta trabalhar relações CTS. Entretanto, isso apenas ficou presente no planejamento da avaliação de uma aula da Estagiária 3, sendo que majoritariamente as aulas priorizaram a discussão de conceitos. Uma aula teve como metodologia trabalhar com notícias sobre problemas ambientais, o que se aproxima da abordagem CTS.

6.6.4 Planos de Intervenção: Assimilações diferenciadas dos bens simbólicos dos diferentes subcampos

A intervenção é uma proposta de trabalho da professora da disciplina de Prática de Ensino, baseando-se na abordagem freireana da escola com o intuito de desenvolver um trabalho que observe as demandas da comunidade escolar. Nesse sentido, a professora solicita aos estagiários que durante o início do

primeiro semestre da disciplina elaborem e apliquem um questionário entre os alunos da escola para conhecer seu perfil socioeconômico, sua relação com a escola, o que gostariam de aprender, entre outros aspectos.

Baseando-se nesses questionários, os estagiários deveriam desenvolver uma oficina de Intervenção, assim denominada pela professora, que trabalhassem esses elementos levantados por meio do questionário.

O tema proposto pelas Estagiárias 1 e 4 é “Saúde Mental na Sociedade e na Escola” e pela dupla de Estagiários 2 e 3, “A Biologia da Cultura Pop”.

No quadro 9 é feita uma síntese dos bens simbólicos de cada subcampo incorporados no planejamento dessas intervenções dos quatro estagiários.

QUADRO 9: ANÁLISE DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS

Bens simbólicos do campo da escola	Bens simbólicos do campo da universidade
Parte dos interesses dos alunos	Justifica com artigos científicos
Levaram em conta o planejamento de conteúdos da professora da escola	Apresentaram na aula conceitos de saúde mental baseados em artigos e instituições de especialistas
Método: conceitos escritos em cartazes que serão colados no quadro para economizar tempo/ Preocupação com o tempo	Construção do Plano de aula
Mudaram de estratégia devido à organização escolar	
“Todavia, percebemos que o nosso cálculo de tempo não era realista e que é mais proveitoso que os alunos tenham essas informações na forma impressa para levar como material de apoio” (Estagiárias 1 e 4, p.4).	

FONTE: A autora (2019)

Apesar de ser uma demanda do SDU, baseada no referencial teórico da professora desse subcampo, a intervenção procura trabalhar com as demandas dos alunos da escola, que, como já visto, é a principal preocupação dos agentes do SDE. Sendo assim, essa demanda encontra conversão no SDE. Inclusive foi avaliado pelos professores da escola e pelos estagiários a partir do critério da relação com os alunos.

Do SDE, além da preocupação com os alunos, incorpora a solicitação da professora de conciliar esse trabalho com o seu programa de conteúdos da mesma, ou seja, o currículo escolar.

Já em relação ao SDU, há a incorporação do uso de referenciais teóricos para o desenvolvimento do trabalho.

Os estagiários 2 e 3, assim como as estagiárias 1 e 4 trabalham com a demanda do SDU que é basear seu plano de intervenção no questionário realizado com os alunos, uma proposta metodológica da professora baseando-se em Paulo Freire. Assim, não há uma incorporação de um bem simbólico, mas sim de uma demanda do subcampo, como é o caso da outra dupla de estagiárias.

Outra demanda da disciplina observada pelos estagiários é construir a aula partindo-se dos objetivos Conceituais, Atitudinais e Procedimentais. Nesse sentido, o bem simbólico que está sendo incorporado é o **Plano de Aula**.

Com relação aos bens simbólicos do SDE, essa dupla de estagiários justifica a escolha do tema por ser de interesse dos alunos e por auxiliar na aproximação com os mesmos, já que é uma proposta baseada em filmes que essa faixa etária, de acordo com os estagiários, procura assistir.

6.6.4 Trabalhos finais das disciplinas: Artigo e Relatórios: incorporação de bens simbólicos dos subcampos

O artigo “Saúde mental: um tema trabalhado na escola?”, elaborado pelas estagiárias 1 e 4, surge de uma demanda da disciplina de estágio. Mas o tema adveio de uma demanda de alguns alunos apreendida pelo questionário aplicado na escola, ou seja, em observação ao SDE.

No artigo, há referência à oficina de intervenção realizada na escola como uma justificativa para o estudo. É realizada a descrição do andamento da oficina na escola e tratam os relatos dos alunos nas oficinas como argumentos para defender a ideia de que o tema Saúde Mental não é trabalhado na escola e que merece mais atenção. Ou seja, o artigo está bastante contextualizado com a realidade da escola e com a vivência delas na Prática de Docência.

Ao mesmo tempo, são observados os padrões de um artigo científico esperado pelo SU, baseando-se em referenciais e pesquisas científicas. Nesse sentido, sua escrita pode ser considerada como um rito de iniciação no SDU, uma vez que demanda a observação aos procedimentos científicos.

Assim, pode-se afirmar que para sua escrita, o artigo reflete a incorporação dos bens simbólicos relacionados à **leitura, teoria, uso de referenciais teóricos e pesquisa**, atribuídos ao SDU, como visto anteriormente. A própria escrita desse gênero textual demanda isso das estagiárias, sendo assim, quase impossível de se observar alguma reflexão acerca dos bens simbólicos da escola, apenas aparecendo como justificativa para a elaboração do artigo.

Como dito anteriormente, uma das duplas foi avaliada, entre outros elementos, com a escrita de um relatório, enquanto a outra, com um artigo

científico. A dupla composta pelo Estagiário 2 e pela Estagiária 3 elaborou um relatório cada um.

Como era de se esperar, os relatórios são compostos basicamente por descrições do ambiente escolar, seu *habitus* e relações e sobre as atividades realizadas. Há pouca reflexão sobre a formação docente desenvolvida nesse momento de estágio. Da mesma forma, é raro o momento em que os estagiários refletem sobre os bens simbólicos ali apreendidos.

Apenas no relatório do Estagiário 2 foi possível identificar algum tipo de julgamento a respeito dos bens simbólicos do SDE. Um deles é a respeito da adequação das aulas ao tempo escasso no SDE, ele observa a sua dificuldade com essa característica do trabalho docente desse subcampo.

Outro aspecto sobre o qual o Estagiário 2 elabora um julgamento é sobre o estágio supervisionado e a contribuição do seu desenvolvimento na escola como uma realização prática da formação docente.

Esse estágio, para mim, é de uma importância imensa na nossa vida acadêmica. É a oportunidade que temos de dar uma aula sem a menos ter um diploma em mãos. É uma experiência única e que, por vezes, vale mais do que algumas aulas que temos durante a graduação. Aprende-se na prática, na vivência e no cotidiano de uma sala de aula (Estagiário 2).

Como Oliveira (2007) ressalta, esse gênero textual não permite grande reflexão do processo formativo pelo qual o estagiário está passando durante o estágio. Nesse sentido, sua escrita evidencia, em grande medida, uma descrição de atividades, estrutura física e comportamentos, sendo escassas, inclusive, as impressões subjetivas que o estagiário pode vir a ter sobre esses elementos.

Ainda assim, foi possível perceber o julgamento destacado anteriormente. Por ele pode-se perceber, mais uma vez, primeiramente a dissociação do caráter teórico e prático da atividade docente, remetendo o professor do SDE a uma concepção de professor como especialista técnico (CONTRERAS, 2012).

Num segundo sentido, esse julgamento realizado pelo Estagiário 2, atribui o caráter prático da formação docente inicial à escola e, conseqüentemente, como já visto na análise de suas entrevistas, o caráter teórico à universidade. Dessa forma, o estágio seria uma aproximação da realidade, existente apenas na escola (PIMENTA & LIMA, 2011).

Portanto, na análise dos documentos produzidos pelos estagiários como demanda do SDU, sendo estes de diferentes gêneros, perceberam-se julgamentos, no caso dos diários de campo e relatórios, e incorporação de bens simbólicos nos planos de aula e de intervenção e no artigo científico.

Neste capítulo foram conhecidos os bens simbólicos atribuídos pelos estagiários aos SDE, SE, SDU e SU relacionados à atividade dos agentes de cada subcampo e à formação do professor do SE. Percebeu-se assim como julgam esses bens simbólicos, a compreensão da natureza dos bens culturais de cada subcampo e a concepção da profissão dos professores dos mesmos.

No capítulo seguinte voltaremos a discutir esses bens simbólicos e seus julgamentos, procurando primeiramente perceber a relação estabelecida com os bens simbólicos compreendidos pelos professores do SDE sobre sua própria atividade nos SE e SDE. E, dessa forma, compreendermos o que esses julgamentos indicam a respeito dos bens simbólicos apontam para a relação entre os subcampos e para a formação de professores de Ciências e Biologia.

7 RELAÇÕES DE PODER NA FORMAÇÃO DOCENTE: SÍNTESE E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os capítulos anteriores se objetivou compreender como o SDE estava estruturado, com o intuito de perceber suas disputas, os capitais em questão e as estratégias desenvolvidas para obtê-los, para compreender como o estágio é inserido no mesmo. Destaca-se que a principal estratégia para distinção no subcampo é a relação com o aluno, uma relação que passa principalmente, mas não apenas, pelo ensino, pelos bens culturais, mas também pelo *habitus* e pelo valor simbólico.

Dedicou-se à compreensão de como os professores do SDE percebiam suas produções simbólicas por meio dos julgamentos que emitiam sobre as mesmas e pelas projeções para a aprendizagem dos estagiários. Nesse sentido, percebeu-se que o professor do SDE reconhece que realiza uma produção de conhecimento, de bens culturais e simbólicos, no seu trabalho docente.

Entretanto, a subvaloriza em contraposição ao trabalho de produção de conhecimento do professor do SU por meio da pesquisa. Por outro lado, supervaloriza a necessidade do professor, e no caso específico do estagiário, desenvolver recursos didáticos e técnicas para sua atividade, um indício de que concebe seu trabalho como técnico e prático, uma vez que elementos que remetam a um entendimento mais completo da profissão docente, como a construção epistemológica, a função política e social do professor, não são mencionados.

Na busca pela compreensão da atividade de estágio, a qual permeia toda esta investigação, destacaram-se os bens simbólicos postos em circulação pelos estagiários e com os quais, por meio da supervisão de estágio, os professores do SDE interagem. De forma geral, os professores percebem também os recursos didáticos como o principal bem simbólico na relação com o SDU por meio da supervisão de estagiários, estando sempre objetivada a relação com o aluno da escola.

Porém, como discutido, reforça o caráter técnico do trabalho do docente da Educação Básica, principalmente devido ao pensamento presente entre os professores de que esses recursos, neles incluindo as pesquisas e teorias

científicas atribuídas ao SDU, são mais atualizadas que sua própria produção de conhecimento no seu trabalho.

Entretanto, nos detivemos principalmente na relação que os estagiários estabelecem com as produções culturais e simbólicas do SDE, emitindo sobre elas julgamentos e estabelecendo apropriações, como visto nos capítulos anteriores.

Neste capítulo, numa síntese reflexiva sobre o processo desta investigação, retoma-se essa discussão a respeito dos bens simbólicos do SDE em relação aos do SDU, tendo em vista as implicações para a formação docente e procurando compreender o que esses julgamentos revelam a respeito das relações estabelecidas entre os subcampos.

Para iniciar a discussão proposta, considera-se relevante compreender como os estagiários, que estabelecem relações, julgam e assimilam os bens simbólicos de ambos os subcampos, se compreendem enquanto profissionais. Será que eles buscam a identificação ou a *illusio* com o subcampo da escola? O que buscam no processo de formação docente estabelecido no curso de Licenciatura? Uma vez que se concorda com Nóvoa (2017) de que a formação docente precisa estar mais vinculada à profissão e vice-versa, essa reflexão inicial relaciona-se com objetivo de compreender as relações de poder implícitas nos julgamentos das produções simbólicas na formação docente.

7.1 O QUE BUSCAM OS ESTAGIÁRIOS?

Consideramos, a partir da colocação de Lahire (2002), que os estagiários não são agentes de nenhum dos subcampos em questão, uma vez que ainda não são profissionais, não se engajam nas disputas por capitais daqueles subcampos. Entretanto, partindo do entendimento defendido por Nóvoa (2017), entende-se que a formação do professor da Educação Básica deva ser marcada pela sua profissão. Nesse sentido, compreender os julgamentos dos bens simbólicos do campo da escola pelos estagiários auxilia a perceber a sua formação e profissão.

Partindo-se do entendimento de que a formação deve estar atrelada à profissão e vice-versa, reflete-se a respeito das possibilidades de transformação na formação docente. Assim, os julgamentos discutidos nos capítulos

precedentes, indicam questões mais intrínsecas relacionadas à formação docente e à relação entre os SE e SU.

Mesmo não pertencendo a nenhum dos subcampos, o estagiário estabelece uma relação de identificação com algum ou com ambos. Assim, por exemplo, embora esteja se formando para atuar profissionalmente no SE, pode ser que ele desenvolva interesse pelo SDU. É possível perceber isso nos julgamentos a respeito dos bens simbólicos e nos elementos que englobamos como Identificação ou Busca Docente.

A identificação como professores do SE não é algo evidente entre os estagiários que participaram desta pesquisa, apesar de terem escolhido cursar a Licenciatura de modo concomitante ao Bacharelado, como é o caso de três dos quatro estagiários, ou como é o caso do Estagiário 2, que menciona ter escolhido especificamente a Licenciatura dentre os dois cursos.

Pode-se perceber a relação entre o que eles buscam para si enquanto profissionais e as interações que desenvolvem no SDE e com a sua produção simbólica.

A Estagiária 1 se identifica com a docência porque diz que tem satisfação em ajudar as pessoas a aprender, como o fez desde criança, quando trabalhou com aulas particulares individuais. Entretanto, tem receio de turmas com muitos alunos porque há uma grande possibilidade de perder o controle sobre sua disciplina.

*E mesmo durante o Ensino Médio eu fazia assistência para uma menina, quando eu estava no segundo ano eu dava assistência para uma menina que também era do segundo ano em Biologia, Química e Física e Matemática também porque eu tinha facilidade nas matérias. [...] **Sim e, não sei, eu sempre gostava de ajudar. Os meus priminhos, eu já dei aula de inglês uma época também para os meus primos e em escola de inglês também.**[...] **E eu gosto disso. Eu me identifico assim. Mas eu tenho um pouco de medo de sala de aula com muitos alunos que me fujam do controle.** Porque eu gosto de ensinar para aquela pessoa que está interessada no que eu estou falando. Mas é uma coisa que a gente lida com o tempo. Você vai aprendendo e tal. (Estagiária 1).*

Como se pôde discutir a respeito dos seus julgamentos sobre os bens simbólicos do SDE, a Estagiária 1 tem a preocupação com a relação com os

alunos, destacando diferentes aspectos que a Professora 1 desenvolve nesse âmbito.

A relação com os alunos é de fato uma preocupação central entre os professores do SE e do SDE (GENOVEZ, 2008). Nesse sentido, a Estagiária 1 incorpora por meio da socialização possibilitada durante o estágio com os professores (KNOBLAUCH ET AL, 2017) esse interesse na disputa por essa relação com os alunos, compartilhando uma *illusio* do SE.

Por outro lado, ela afirma que tem o interesse de ser professora do SU, tendo continuado o curso de Bacharelado com esse objetivo. Pereira (2000) percebeu o mesmo na sua investigação a respeito da história e constituição da Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e que pode ser tomado como referência para entendermos também o SDU local e de forma geral o SU brasileiro, pois compartilham da mesma disputa por capital, que é a pesquisa. Segundo o autor,

O bacharelado passa a identificar-se definitivamente com a atividade de pesquisa. Essa modalidade começa a ser considerada o primeiro passo na carreira acadêmica, na formação de novos pesquisadores. A partir daí, os alunos do bacharelado apresentam-se como uma boa opção de investimento pelos novos dominantes desse campo, de acordo com a expressão de Bourdieu. (PEREIRA, 2000, p. 200).

A relação com os alunos é uma característica avaliada pelos estagiários no momento de julgar o que é ser um bom professor. Os Estagiários 2 e 3 afirmam terem se interessado pela profissão docente devido aos exemplos de bons professores que tiveram durante a Educação Básica, e o que define, para eles, em grande parte, o que é ser um bom professor, é a relação que os mesmos estabeleciam com seus alunos.

Mas, nossa, tinha professores que eram modelos, assim, sabe? Dedicados, empenhados, buscando coisas que mudassem a realidade. E daí esses professores, não foram todos, mas teve bastantes que, eu não sei, eu ia vendo e eu admirava, gostava e achava interessante o trabalho com os alunos. (Estagiária 3).

Outro fator que influencia na escolha pela Licenciatura é a desilusão com o bacharelado para os estagiários 2, 3 e 4. Assim, perdem o interesse em disputar dentro do SDU os seus capitais, neste caso o capital da pesquisa,

essencial para esse subcampo, enfraquecendo a *illusio* que poderiam desenvolver pelo mesmo.

Ah, porque eu cansei de ver Biologia, praticamente, assim. É porque eu gosto de ver tudo, assim. Aí, tipo, pô, ficar três anos vendo Biologia, aí eu queria, tipo meio que mudar, assim, sabe? Ver outra coisa. Além de eu gostar, meio que casou assim, tipo, além de eu gostar da Licenciatura, assim também. [...] Ahm, tipo, é meu foco, assim, sei lá, eu acho que eu vou gostar de lecionar, sabe? Eu nunca tive essa experiência. Mas acho interessante. Mas principalmente mesmo para fugir um pouco da Biologia. (Estagiário 2).

Só que assim, no começo eu queria só pesquisa, mas depois eu me estressei demais. Desiludi total, aí pensei só educação. (Estagiária 4).

Entretanto, não é um interesse perdido por completo, sendo, por exemplo, para a Estagiária 3, a pesquisa um elemento para ter escolhido o curso de Biologia e a qual a mesma acredita poder conciliar com a docência na Educação Básica. Porém, essa estagiária atribui ao professor do SE a atividade de “dar aula” e não percebe a possibilidade de pesquisa para esse profissional.

De forma geral, os estagiários, dentre outros elementos, não percebem a atividade de pesquisa inserida no SDE, em contraposição ao que os professores desse subcampo percebem sobre si mesmos. Isso pode estar acontecendo em razão do parâmetro sobre o que estabelecemos como pesquisa. Entende-se, de forma geral no Brasil, como pesquisa a atividade desenvolvida prioritariamente nas universidades brasileiras, o que estabelece um molde para essa atividade.

Assim, os estagiários e até mesmo os professores do SDE entendem que a produção de conhecimento por meio de pesquisa ocorra nos moldes do estabelecido no interior das universidades, e não percebem que há uma produção de conhecimento no SE e no SDE diferente à atividade de pesquisa ou, inclusive, como a mesma, mesmo que não obedeça aos critérios estabelecidos por aquela.

Nesse sentido, cabe fazer uma diferenciação do que se entende geralmente por “pesquisa” para o professor universitário e “pesquisa” para o professor da escola, mesmo que aqui se defenda que há outros tipos de produção de conhecimento e que o SE deva procurar valorizar esse tipo de

produção, buscando não supervalorizar a pesquisa da universidade, para assim, investir numa autonomia maior do seu próprio subcampo.

Assim, Genovese & Genovese (2012) procuram distinguir esses dois tipos de pesquisa, o que vai ao encontro do que também se percebe na realidade do SDE nesta tese. Os autores apresentam dois vieses para a atividade de pesquisa:

O primeiro, de viés acadêmico, realizado por pesquisadores com seus critérios teóricos, metodológicos e epistemológicos pautados: pela produção de conhecimentos originais; pelos problemas teóricos que prevalecem sobre os de ordem prática; pelo rigor no processo; pela apresentação dos aspectos teórico-metodológicos e dos resultados; pela reflexão crítica sobre o atual e o antigo conhecimento; pela sistematicidade dos dados, dentre outros (COHRAN-SMITH & LYTLE, 2002). E o segundo, de viés escolar, realizado por professores, denominados na literatura de professores pesquisadores (STENHOUSE, 1987) e práticos reflexivos (ZEICHNER, 1993), com seus critérios teóricos, metodológicos e epistemológicos em processo inicial de sistematização, validação, comunicação e constituição de corpus teórico explícito, que se pautam: pela predominância de problemas práticos ao invés de problemas teóricos; pela apresentação dos resultados para a comunidade local; pela relação de interioridade com o objeto pesquisado; pela transformação da realidade; pela conscientização política dos envolvidos, entre outras características. (GENOVESE & GENOVESE, 2012, p.33).

Assim, mesmo que a pesquisa desenvolvida no SE muitas vezes careça de sistematização, ela existe, mas não tem visibilidade e é, portanto, desvalorizada no campo educacional brasileiro perante a pesquisa do SU. Isso contribui para que tanto os professores do SDE, quanto os estagiários não percebam seu desenvolvimento e possibilidade.

Ocorre ainda, uma desvalorização histórica no campo universitário brasileiro da Licenciatura em detrimento do Bacharelado, como é o caso da realidade do curso de Ciências Biológicas da UFMG, segundo Pereira (2000). A situação da desvalorização da Licenciatura no curso de Ciências Biológicas daquela universidade pode ser transposta para outras realidades brasileiras, pois compartilham de semelhanças estruturais e principalmente no que diz respeito às relações de poder que as marcam.

A Licenciatura dentro de um curso de Ciências Biológicas pode representar um subcampo dentro desse subcampo universitário e, por isso,

também desenvolve suas disputas e regras internas e sofre com as disputas realizadas entre outros subcampos, como é o caso do Bacharelado.

A pesquisa é notoriamente atribuída ao curso de Bacharelado, gozando, portanto, de maior prestígio no SU, em detrimento da pesquisa na Educação ou Ensino, mesmo na formação de futuros professores. Nesse sentido, os estudantes de graduação dos cursos de Bacharelado (que no caso do curso de Biologia, são também, em grande parte, da Licenciatura) passam a integrar-se ao conjunto de estratégias dos professores do SU para obtenção e acúmulo de capital científico, oportunizado principalmente pela pesquisa (BOURDIEU, 2017).

Ao mesmo tempo, os estagiários podem começar a desenvolver uma identificação com esse subcampo, mesmo que estudantes da Licenciatura. Com isso, vão reconhecendo a disputa ali colocada, constróem julgamentos e posicionamentos a respeito dos dois subcampos.

Não se defende que a atividade de pesquisa em Biologia esteja alienando os estagiários da profissão docente da Educação Básica. Se defende, sim, que essa atividade também seja inerente ao trabalho desse agente (o professor do SE) e não represente apenas o subcampo universitário, focado apenas no Bacharelado. Assim, defende-se também a valorização da pesquisa tanto no Bacharelado quanto na Licenciatura e também no SE.

Entretanto, sabe-se que uma mudança a esse respeito envolve questões mais complexas do que mudanças curriculares ou de concepções (PEREIRA, 2000). Reconhece-se que sua complexidade é atribuída às relações de poder que forjaram o SU brasileiro desde sua origem:

O menor status acadêmico da atividade de ensino em relação à pesquisa, da graduação comparada à pós-graduação, da Licenciatura em relação ao Bacharelado, e as dificuldades de implementação de mudanças nos cursos de formação de professores são hoje o reflexo das relações de força, das lutas e estratégias, dos interesses e lucros estabelecidos no campo universitário brasileiro desde a sua origem. (PEREIRA, 2000, p. 200).

Outra explicação para os estagiários não perceberem a produção de conhecimento estabelecida nas relações do professor do SDE com suas produções culturais é o modelo de formação que o estágio valida. Irá se discutir sobre isso mais adiante, apenas ressalta-se neste momento, que o foco do

estágio analisado nesta tese é na sala de aula e na atividade de aula que o professor desenvolve. Com isso, outros elementos do espectro que a docência na Educação Básica tem, como a produção de conhecimento, não são notados, o que aproxima o professor do SDE da percepção de um especialista técnico ou no máximo reflexivo (CONTRERAS, 2012).

Para a Estagiária 4 também essa identificação com a pesquisa não está perdida, pois afirma pretender continuar sua formação com uma pós-graduação. Essa estagiária é a que mais se percebe estar engajada com o SDU no sentido de compartilhar da *illusio* da pesquisa no campo.

Além disso, para a ela, o conteúdo do SDE está defasado, o que, segundo a mesma, a limita, tendo interesse de ampliar o conhecimento por meio da pesquisa na pós-graduação. Esse julgamento a respeito dessa produção da escola foi discutida nos capítulos anteriores e é algo compartilhado pelos demais estagiários. Isso se relaciona com o entendimento de escola como prática e, portanto, sempre em defasagem da teoria da universidade. Isso também será discutido mais adiante.

Seu interesse pela licenciatura não remete ao SDE ou SE em si, mas ao interesse pelo conhecimento da Ciência da Educação e pela possibilidade, visualizada por ela, de transformação da realidade por meio da atividade de docência.

Um último aspecto que permeia o imaginário dos estagiários para influenciar sua escolha pela profissão docente é a possibilidade de empregabilidade que a formação para a docência na Educação Básica possui. Assim, para os Estagiários 2 e 3 esse fator foi levado em consideração na escolha pela carreira.

Era um dos focos sim, porque até, até porque, tipo, querendo ou não, é o que tem pra fazer no curso, né? Então... [...] É porque é a única coisa meio que certa, assim, sabe? Tipo, qualquer curso que você saiba que tenha licenciatura é o certo, né? [...] É o certo garantido, assim, digamos. Não é o certo, assim, de certo, errado. Mas é o que tem para sua profissão. Porque ou você vai virar professor ou você vira pesquisador. Só que pesquisador no Brasil não é muito legal. Então...Porque não tem muita área de trabalho, né? Fora da faculdade, assim. Você vai para o mercado de trabalho, não tem mercado de trabalho. (Estagiário 2).

*Mas eu já comecei pensando na Licenciatura porque eu acho muito legal o trabalho como professora, sempre é uma profissão que eu admirei, desde o tempo de escola. E surgiu o interesse em fazer a Licenciatura primeiro, também pela questão do emprego. Porque na Biologia, o bacharel, assim, é muito menos área de trabalho. Então é muito fácil você trabalhar como professor, do que como biólogo bacharel. Então por essas duas questões. **Por achar bonito, gostar da profissão e também pela questão de emprego.** (Estagiária 3).*

Esse fator permite que o valor simbólico da docência como um dom, como uma escolha por gosto e por altruísmo - presente no bem simbólico classificado como “vocação” - caminhe para uma desconstrução, apesar de ainda ser presente entre os professores e entre os estagiários. Além disso, desenvolve-se o entendimento entre os estagiários de que estão sendo preparados para exercer uma profissão e que, portanto, a empregabilidade é um fator essencial para a mesma.

Portanto, a busca dos estagiários na sua formação e com a sua profissão, vai influenciando a sua identificação com o subcampo da escola ou com o subcampo da universidade, sendo importante para seu julgamento a respeito dos subcampos. Entretanto, por se tratar de um curso de formação inicial para professores que irão atuar no SE, defende-se que a profissão seja de fato identificada pelos estagiários e estimulada pelos subcampos envolvidos em sua formação.

Percebidas as inclinações que os estagiários aparentam ter para um ou outro subcampo, entendem-se os julgamentos e assimilações dos bens simbólicos dos mesmos. Entretanto, não se pode atribuir essas inclinações apenas a uma característica individual e subjetiva dos estagiários. O curso de formação docente tem uma influência grande nessa visão, como será discutido posteriormente.

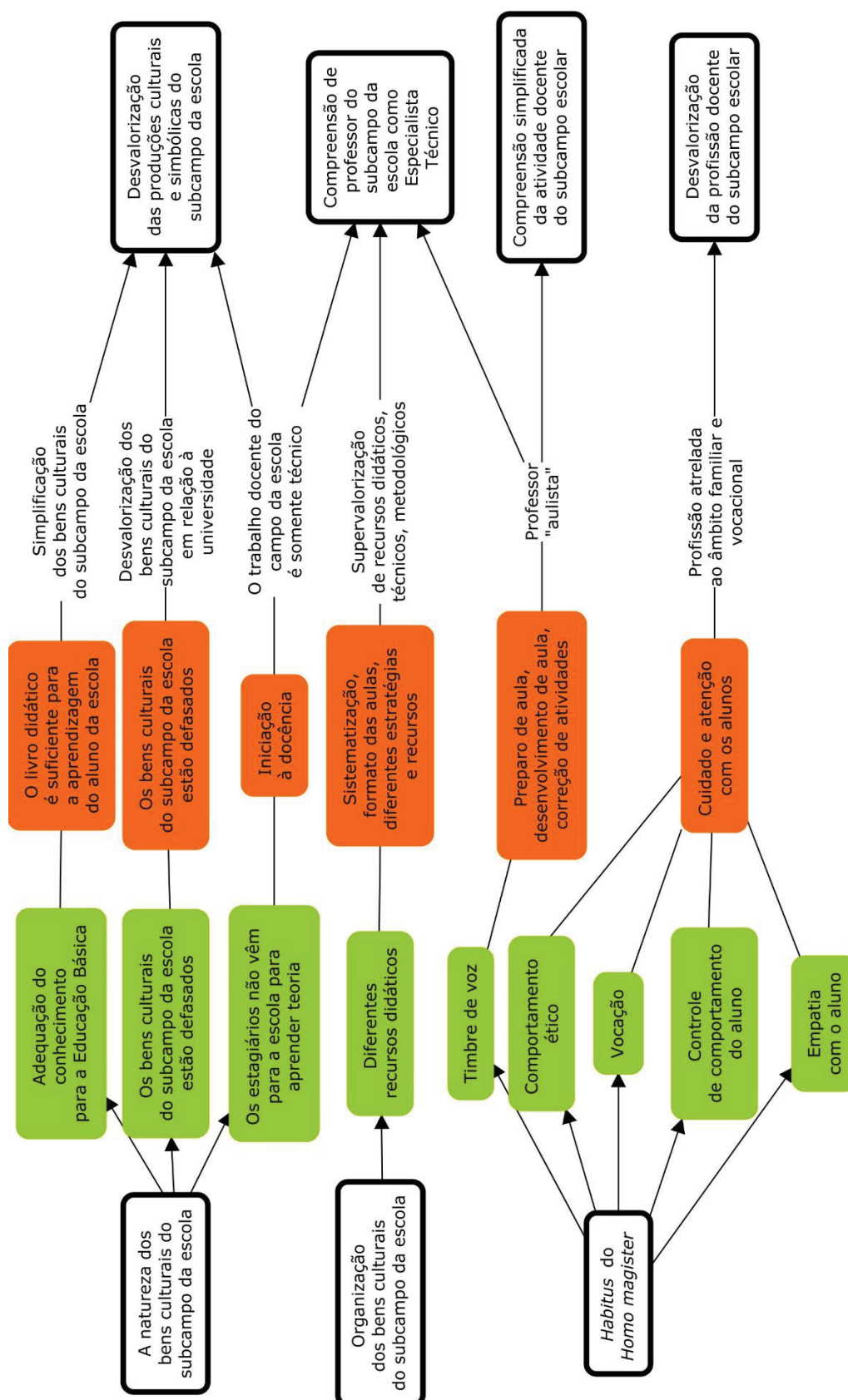
Reconhece-se, entretanto, que o curso não deve ser considerado isolado, ele está dentro de um contexto maior, no qual há influência de diferentes subcampos do campo educacional e de outros campos, como o político e econômico. Ademais, nossa análise limitou-se ao estágio supervisionado e aos julgamentos dos estagiários e professores do SDE sobre o estágio, que, apesar de ser um momento essencial no curso não deve ser tomado de forma isolada

tampouco. Porém, por se tratar de uma disciplina final do curso de Licenciatura, os estagiários já passaram por diferentes disciplinas e os entendimentos que eles apresentam sobre a profissão docente é fruto de um processo de formação no qual o estágio pode representar sua síntese.

Na figura 2 estão sintetizadas as principais implicações para a profissão e formação do docente do SE como consequência dos julgamentos estabelecidos tanto pelos professores desse subcampo quanto pelos estagiários a partir das produções simbólicas do SDE.

Nos quadros com a borda verde tem-se os julgamentos feitos pelos professores e os de cor laranja pelos estagiários. Os mesmos estão organizados de acordo com a categorização já apresentada nos capítulos anteriores (Capítulos 5 e 6) a respeito dos bens simbólicos de produção do subcampo da escola: 1. A natureza dos bens culturais do subcampo da escola; 2. A organização dos bens culturais do subcampo da escola; e 3. *Habitus* do *Homo magister*.

FIGURA 2 - IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE DOS JULGAMENTOS SOBRE BENS SIMBÓLICOS DO SUBCAMPO DA ESCOLA



FONTE: A autora (2019)

7. 2 TEORIA x PRÁTICA NO ESTÁGIO OU BEM SIMBÓLICO DA PESQUISA x BEM SIMBÓLICO DO ENSINO

Os julgamentos a respeito da produção simbólica desses subcampos constroem implicações para a formação docente e, conseqüentemente, para a profissão do docente do campo escolar.

Essas implicações, como ilustra a figura 2, são: a desvalorização das produções culturais e simbólicas do SDE; a compreensão de professor do SDE como Especialista Técnico; a compreensão simplificada da atividade docente do SE e a desvalorização da profissão docente do SE.

Elas estão relacionadas entre si, como se discutirá adiante, pela lógica estabelecida entre Teoria e Prática, ou melhor dizendo, para o caso investigado, entre a atividade de pesquisa (capital da pesquisa) e a atividade de ensino (capital do ensino).

Trataremos dessas implicações, inicialmente, de forma isolada, trazendo os bens simbólicos e julgamentos correspondentes às mesmas, para posteriormente compreendermos a relação de poder simbólicos que elas implicitamente estabelecem na formação docente.

7.2.1 A desvalorização das produções culturais e simbólicas do subcampo da escola

Percebe-se que há uma desvalorização das produções culturais e simbólicas do SDE em julgamentos referentes à natureza dessas produções.

Quando os estagiários aferem que o livro didático é suficiente para aprendizagem do aluno da escola em contraposição a um aprofundamento aos livros utilizados no curso de Biologia da universidade (capítulo 6), está sendo inferido um limite para a aprendizagem daquele aluno e também para o trabalho do professor da escola. Da mesma forma, ocorre uma simplificação dos bens culturais da escola quando os professores afirmam terem que adequar o conhecimento à Educação Básica também em contraste com a docência na universidade.

Eles podem estar indicando que os conhecimentos são distintos (GENOVESE & GENOVESE, 2012), mas ao mesmo tempo implementam e reforçam uma hierarquia entre esses conhecimentos, de maneira que o

conhecimento com que têm que lidar no SDE é mais simplificado, em comparação com o do SDU.

Esse sentido também está presente nos julgamentos presentes tanto entre os professores quanto entre os estagiários a respeito das produções culturais e simbólicas da escola como defasadas e as da universidade como atualizadas e inovadoras. Isso é percebido também nos bens simbólicos que os professores da escola dizem entrar em contato por meio dos estagiários nos textos, informações e conhecimento, como visto no capítulo 5. Existe, assim, uma desvalorização dos bens culturais do SDE em relação aos da universidade.

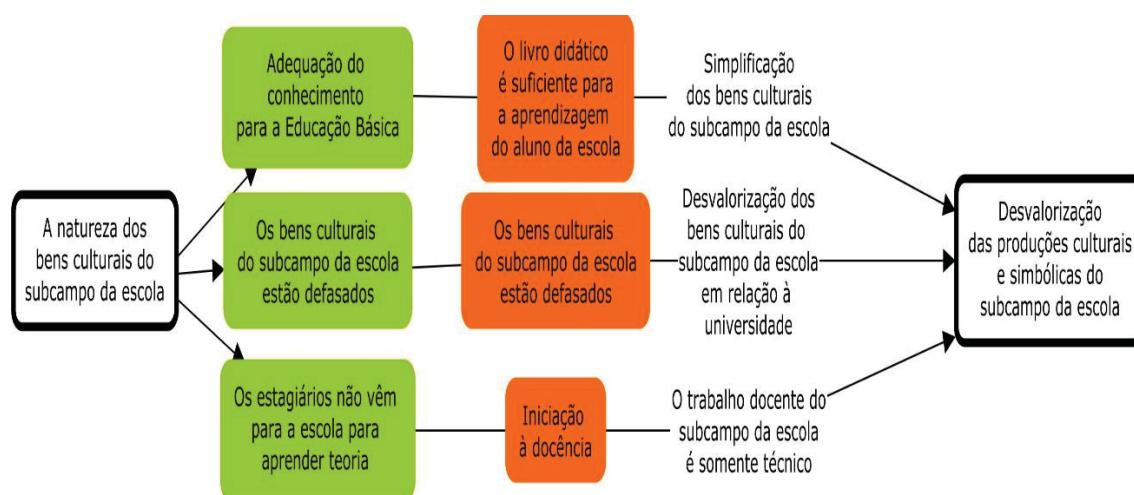
Os professores, ao se referirem à aprendizagem dos estagiários no SDE, concebem que os mesmos não entram em contato com teoria nesse subcampo. Assim também os estagiários esperam realizar uma iniciação à docência no sentido de experimentar o mercado de trabalho. Entretanto, restringem esse trabalho a seus aspectos práticos e, dessa forma, também a natureza das produções do SDE.

Nesse sentido, os professores e estagiários ao se referirem diretamente à falta de aprendizagem de teoria no SDE e indiretamente quando ressaltam apenas aspectos técnicos da aprendizagem dos estagiários com o SDE, infere-se que no campo da escola há majoritariamente a aprendizagem técnica da docência para esses agentes colaboradores da investigação, no sentido de professor como especialista técnico (CONTRERAS, 2012).

Portanto, nesses julgamentos estão subentendidos uma contraposição entre os dois subcampos, atribuindo o trabalho prático, no sentido da instrumentalização técnica e com a teoria ausente, ao professor do SDE, simplificando o conhecimento escolar e, conseqüentemente, desvalorizando as produções do referido subcampo.

Na figura 3 é realizada uma síntese do discutido nesta seção.

FIGURA 3 - JULGAMENTOS QUE IMPLICAM NA DESVALORIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES CULTURAIS E SIMBÓLICAS DO SDE



FONTE: A autora (2019)

7.2.2 A compreensão de professor do subcampo da escola como Especialista Técnico

Uma implicação da formação docente que está por trás dos julgamentos proferidos pelos estagiários e professores ao SDE é a compreensão de professor desse subcampo com características que remetem a um perfil de Especialista Técnico (CONTRERAS, 2012).

Os julgamentos dos professores (capítulo 6) e dos estagiários (capítulo 7) a respeito dos bens culturais da escola, sua organização e sobre o *habitus* do *Homo magister* indicam que há uma atribuição do trabalho do professor desse subcampo como prático, como visto anteriormente. Além disso, está presente a valorização dos recursos didáticos, técnicos e metodológicos da ação docente. Inclusive, é criada uma expectativa entre os professores de que os estagiários elaborem esses recursos, embebidos das teorias atualizadas e inovadoras com as quais têm contato na universidade (capítulo 6).

E, por fim, entende-se o trabalho do professor desse campo majoritariamente centrado na aula, devendo preocupar-se com questões técnicas como seu timbre de voz, preparar tecnicamente as aulas, desenvolvê-las e corrigir atividades. Não se associa o trabalho do professor do SDE, nesse aspecto, como vinculado à uma extrapolação dos limites de sala de aula ou com

a elaboração teórica para o desenvolvimento dessas aulas. Nesse sentido, caracteriza-se como uma concepção simplificada da atividade docente do SE.

Os professores, por sua vez, explicitam que seu trabalho é vinculado com o estudo para preparar aulas, inclusive sendo o trabalho departamentalizado e colaborativo entre os diferentes professores (DAY, 2005) uma forma de potencializar a produção de conhecimento para seu trabalho.

Nesse sentido, nesta investigação, apesar dos esforços da professora do SDU, a formação docente que se explicita nos julgamentos dos estagiários durante o estágio parece levar à observação de aspectos da docência mormente relacionados ao desenvolvimento de atividades de sala de aula, como aplicação de recursos didáticos e a relação com os alunos, sendo que há outros aspectos da docência, como a produção de conhecimento para as aulas, o trabalho de pesquisa, o compartilhamento de atividades e conhecimento entre os pares, atividades administrativas, entre outras. Pode-se, assim, aferir uma imagem ao professor como “aulista”. Esse *status* existe em contraposição ao *status* do professor do SDU: desenvolvedor de pesquisas, ocupado em atividades administrativas e que dá pouco valor e dedicação às relações de ensino-aprendizagem.

Assim, aqui fica evidente a diferença da disputa entre capitais internos aos dois subcampos: para o professor da escola, o capital docente, para o professor da universidade, o capital da pesquisa. Essas disputas de alguma maneira fazem sentido no interior de cada subcampo. Entretanto, quando se contrapõem dois subcampos, percebe-se que há uma hierarquização entre o trabalho realizado pelo professor do SDU, relacionado diretamente à pesquisa e à produção de conhecimento, e o trabalho do professor do SDE, fortemente ligado à aplicação de técnicas, recursos e materiais didáticos, ou seja, às atividades de ensino.

Nesse sentido, concebe-se o professor da escola como Especialista Técnico. Quando buscamos compreender a relação de autonomia da sua profissão na relação com o seu principal material de trabalho - o conhecimento - recorremos à Contreras (2012), e este nos faz refletir que:

Os docentes, como *experts* do ensino, não dispõem em princípio das habilidades para a elaboração das técnicas, mas apenas para sua aplicação. A separação hierarquizada entre pesquisadores e técnicos supõe uma dependência dos segundos com relação aos primeiros, bem como uma subordinação às condições implícitas do conhecimento técnico,

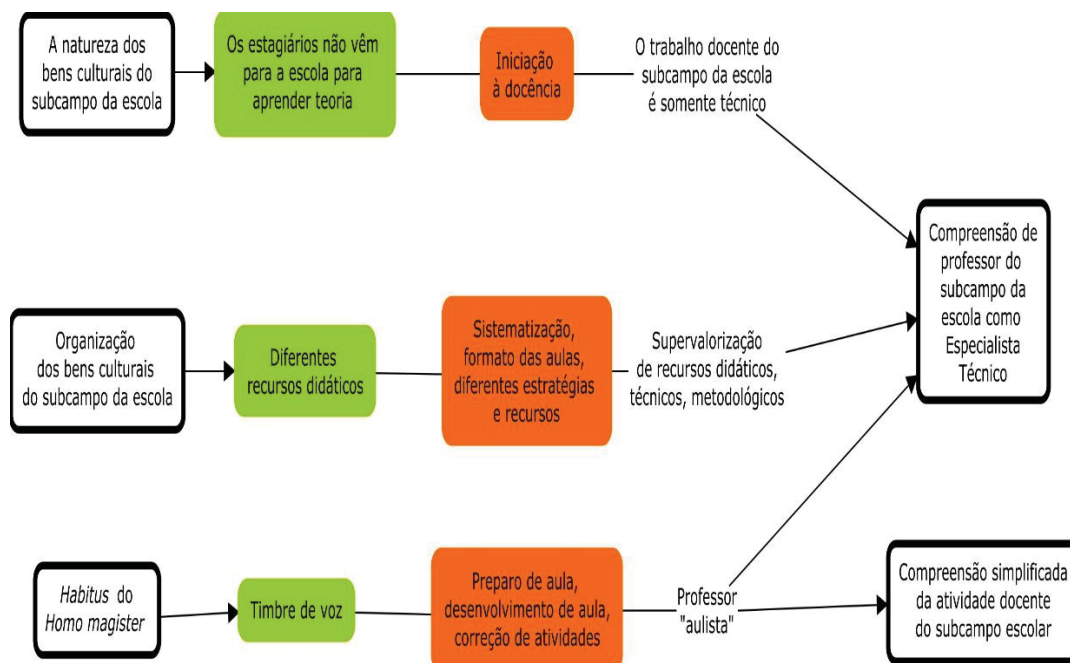
enquanto meios para conseguir determinados fins, não se abrindo à disputa sobre os fins desejáveis, mas tão somente à aceitação daqueles para os quais as técnicas estão concebidas. Deste modo, os professores não só assumem uma dependência em relação a um conhecimento prévio que não elaboram, como também à sua finalidade. (CONTRERAS, 2012, p. 106).

Dessa forma, quando concebemos o professor do SDE como Especialista Técnico, estabelecemos uma hierarquização: 1. Com os conhecimentos da escola e da universidade; 2. Com as profissões docentes dos dois subcampos; 3. Entre os SDE e SDU.

Portanto, não é apenas um julgamento ou uma concepção que está sendo atribuída. Está presente nesse julgamento um valor no qual está implícita uma relação de violência simbólica entre as profissões do Ensino Superior e da Educação Básica e entre os subcampos. E na mesma, é também velada uma relação de divisão de trabalho: entre o trabalho intelectual e o prático. Este sempre subjugado àquele, assim como os que os desenvolvem.

A figura 4 sintetiza as discussões realizadas:

FIGURA 4 - JULGAMENTOS QUE IMPLICAM NA COMPREENSÃO DO PROFESSOR DO SUBCAMPO DA ESCOLA COMO ESPECIALISTA TÉCNICO



FONTE: A autora (2019)

7.2.3. Desvalorização da profissão docente do subcampo escolar

Segundo Nóvoa (1999), o processo histórico de profissionalização docente na Europa, onde tem origem o modelo de professor brasileiro, remete à Igreja Católica, atribuindo o corpo docente aos padres. Dessa forma, alguns elementos do *habitus* desse professor ainda remetem a esse sentido vocacional, religioso, de entrega, de dom e de altruísmo (GENOVEZ, 2008).

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob o controlo da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob controlo do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do modelo do padre (Julia, 1981a). (NÓVOA, 1999, p. 15).

Esses elementos se percebem nos valores atribuídos a esse professor: ter a vocação, desenvolver um comportamento ético e de empatia com o aluno.

Outro sentido presente para atribuições ao *habitus* do *Homo magister* é o de cuidado e atenção com o aluno, desenvolvendo uma relação de empatia e afeto. Não se discorda sobre a importância do afeto nas relações pedagógicas, entretanto, remeter essa imagem ao professor do SDE enquanto ao professor do SDU é criada uma imagem de distanciamento do aluno nos indica a existência de outros entendimentos.

Não significa a defesa de que as relações pedagógicas devam estar isentas de proximidade, como revelam os julgamentos referentes aos professores do SDU. Entretanto, tanto o julgamento do trabalho do professor da escola quanto o da universidade, nos fazem perceber que a profissão docente da Educação Básica é desvalorizada socialmente, uma vez que, desempenham uma função que também poderia ser responsabilidade dos pais, parecendo que não há nessa função especificidades próprias da docência que ultrapassem as responsabilidades parentais.

Arroyo (2013) afirma que “ser professora ou professor é carregar uma imagem socialmente construída” (p.30). Dessa forma, a imagem do professor da escola como um prolongamento dos pais e da escola como do âmbito familiar é

ainda presente (ARROYO, 2013), como é o caso dos julgamentos aqui destacados.

Entretanto, essas imagens e autoimagens (ARROYO, 2013) não são meras características destituídas de valor simbólico e de implicações concretas à profissão docente escolar.

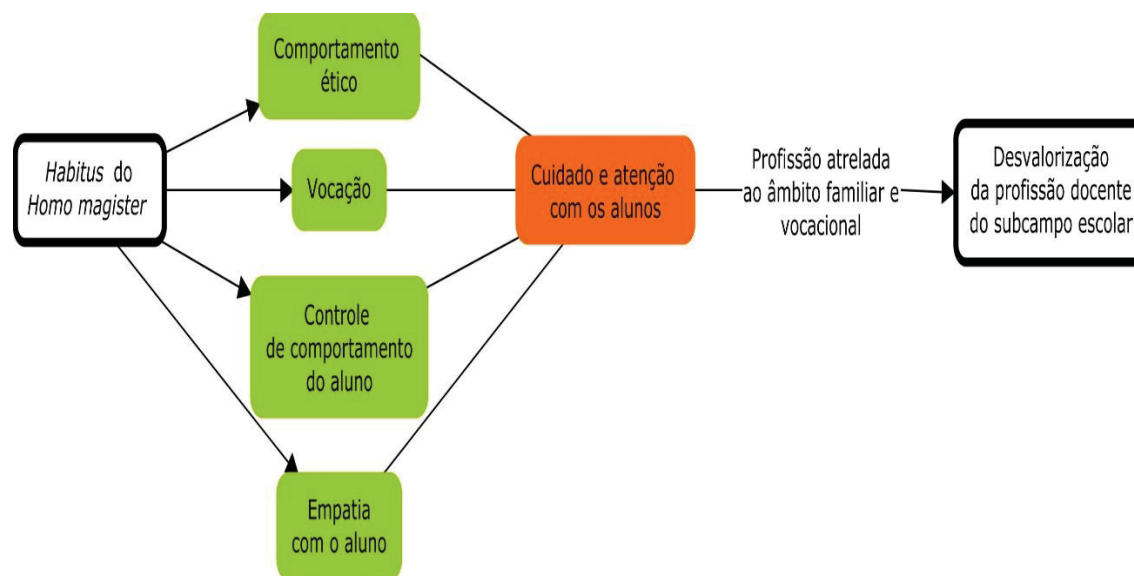
No caso dessas atribuições ao professor do SDE constata-se que estão relacionadas ao baixo grau de autonomia que o subcampo possui (GENOVESE, 2014), no qual diferentes setores da sociedade têm influência direta e intensa, como é o caso da família.

Compreender dessa forma a atividade docente escolar é desconhecer as atribuições de produção de conhecimento, política e social que a mesma possui, uma vez que tanto a religião quanto a família ocupam o mesmo *status* de um professor do SE. Embora isso seja diferente para o professor do SU, ao qual se atribui um outro valor justamente pelo distanciamento que, geralmente estabelece e lhe é outorgado, com os alunos da universidade.

Nesse sentido, novamente se percebe uma hierarquização entre esses agentes, seu trabalho, suas produções e conseqüentemente, os subcampos dos quais fazem parte, ocorrendo uma desvalorização da profissão docente do campo escolar.

A figura 5 traz uma síntese dos julgamentos e dessa implicação para o professor do SE.

FIGURA 5 - JULGAMENTOS QUE IMPLICAM NA DESVALORIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE DO SUBCAMPO ESCOLAR



FONTE: A autora (2019)

Teoria e prática permeiam o âmbito da formação e da profissão do docente do SE. Essa é uma discussão crucial para os agentes neles envolvidos, desde o ministério da Educação até o estagiário, passando pela legislação, pelos currículos dos cursos de formação inicial, professores dos subcampos da universidade e da escola.

Segundo Pimenta e Lima (2011) nos cursos de formação docente inicial em geral desvincula-se a prática da teoria e não se percebe a teoria na prática. Os campos envolvidos nessa formação estabelecem lógicas próprias para si, como visto no capítulo 5 e são frutos das mesmas lógicas. Devido a essas lógicas que resultam em disputas, a teoria e a pesquisa são mais valorizadas no SDU, enquanto que a relação com o aluno e as atividades de ensino são mais valorizadas no SDE. Ainda, no caso desta investigação, pesquisa associada ao campo da Biologia, em detrimento à pesquisa na Educação ou Ensino.

Nas relações estabelecidas entre os subcampos, vão sendo tecidos julgamentos um a respeito do outro. Assim, se constrói o entendimento do professor da escola como “aulista” e da universidade como teórico, atribuindo-se julgamentos pejorativos para ambos, como uma autopreservação do seu subcampo, para valorizar a sua lógica e disputa interna em detrimento da desvalorização da produção simbólica do outro subcampo (BOURDIEU, 2003).

Entretanto, ambos os subcampos contribuem para a formação do profissional que irá exercer sua atividade no SE, com produções simbólicas para

sua formação e profissão. Como visto, os estagiários estabelecem relações de julgamento com essas produções simbólicas, o que acarreta numa construção de identificação com os mesmos, ao mesmo tempo que é fruto dessa identidade com um ou outro subcampo.

Dessa forma, os estagiários atribuem a prática de sua formação profissional à escola e a teoria à universidade, ambas desconexas. Escola como prática significa esvaziar o trabalho do professor desse campo de criticidade e criação. Universidade como teoria atribui apenas ao SU a produção de conhecimento e a redime de um trabalho com compromisso com a realidade social.

Como se pode caminhar para uma tentativa de modificar essa lógica?

Uma das formas seria repensar o propósito da formação docente inicial. Pensá-la em comunhão com o pensamento sobre a profissão: “a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão” (NÓVOA, 2017, p. 4), o que pode permitir que a profissão seja vista em sua complexidade, a formação servindo para discutir e adentrar nessa complexidade, tomando-a para si e não como algo distante.

Assim, o estágio tem um papel importante nesse diálogo entre formação e profissão.

7.3 O ESTÁGIO NA INTERSECÇÃO ENTRE AS RELAÇÕES DE PODER

As discussões realizadas até o presente momento permitem a conclusão de que o estágio supervisionado contribui para reforçar relações de poder entre universidade e escola. Faz-se essa afirmação baseando-se nos julgamentos atribuídos às produções culturais e simbólicas do SDE pelos estagiários. Em sua maioria, como se viu, contribuem para reforçar a dicotomia entre teoria e prática na formação e profissão docente e contribuem também para entendimentos que hierarquizam os agentes professores.

Entretanto, embora esta pesquisa tenha sido desenvolvida em aproximação com a disciplina de Prática de Docência, reconhece-se que o estágio supervisionado representa apenas uma parcela da formação inicial que é desenvolvida no SDU. Portanto, o trabalho para a transformação da formação

docente não deve se restringir apenas a esse momento. Deve-se repensar a formação docente inicial de uma forma mais ampla, para além do estágio.

Aponta-se que essa formação propicie um aumento da autonomia do trabalho do professor do SDE na sua relação com suas produções culturais e simbólicas e, da mesma forma, para um incremento da autonomia do SDE em relação ao SDU.

Se a formação objetiva que o professor futuramente atuante no subcampo escolar, então este subcampo deveria ter maior influência nessa formação. Mesmo que não se defenda aqui um retorno às Escolas Normais, estas representaram uma maior autonomia para o SE pensar sua profissão, em comparação à universitarização da formação de professores, como destaca Nóvoa (2017, p.1112 - 3):

Hoje, reconhece-se que a universitarização da formação de professores trouxe ganhos significativos, nos planos académico, simbólico e científico, mas perdeu-se um entrelaçamento com a profissão que caracterizava o melhor das escolas normais. [Escólio segundo – Erradamente, olhamos por vezes para as escolas normais como instituições desajustadas e marcadas por uma visão tecnicista e empobrecedora da profissão. Este diagnóstico é justo se considerarmos a fase final da sua história. Mas, ao longo de mais de cem anos, desde meados do século XIX, as escolas normais desempenharam um papel muito importante não só na formação de professores, mas também no desenvolvimento de meios e métodos de ensino, na produção de materiais didácticos e na inovação pedagógica, no lançamento de iniciativas de aperfeiçoamento do professorado, no associativismo docente, nas publicações sobre educação e ensino (livros e jornais) e no apoio às políticas públicas. As escolas normais consagraram processos de mobilidade social e de afirmação do papel das mulheres, tendo sido fundamentais para construir o modelo escolar, para consolidar a escola pública e para produzir a profissão de professor.]

O que se defende, juntamente com Nóvoa (2017), é que se dirija a formação docente para a sua profissão. E, com isso, os capitais, *habitus* e regras do SE poderiam passar a ser mais reconhecidos pelos estagiários, desenvolvendo de fato uma *illusio* com esse subcampo para o qual estão sendo formados.

Uma das frentes para a transformação (NÓVOA, 2017) da formação docente seria essa, de buscar com que, ao se atrelar mais com a profissão, os

estudantes se reconheçam mais com aquele subcampo, ao mesmo tempo que o SE desenvolva uma relação de mais responsabilidade com essa formação.

Para Nóvoa (2017), a *transformação* da formação docente seria pensada por aquele grupo:

[...] constituído por todos aqueles que, dentro e fora das universidades, reconhecem a necessidade de uma mudança profunda do campo da formação de professores, mas que não aceitam a sua substituição por lógicas de mercado e de desintegração de instituições, pois consideram que, apesar das suas fragilidades, têm um papel insubstituível na afirmação dos professores e da educação pública. (p. 1110 - 1).

Outra frente de transformação, sempre com objetivo na autonomia do professor do SDE e do seu subcampo, estaria na ressignificação do estágio para esse subcampo. Como visto no capítulo 5, o estágio representa pouca conversão para as disputas no interior do SDE.

A supervisão de estagiários possibilita aos professores algum incremento no seu capital cultural objetivado, com os recursos didáticos, materiais, textos, informações e conhecimentos que o estagiário faz circular (capítulo 5). E mesmo esse capital, como discutido anteriormente, está muito atrelado a relações de violência simbólica entre trabalho intelectual e prático, trabalho na universidade e na escola e subcampos da universidade e da escola.

Ela também pode significar capital social escolar (capítulo 4) para esse professor, entretanto, também com baixa conversão. Pouco significa para a lógica interna do SDE estabelecer relações de parceria com os professores da universidade nos moldes do estágio analisado. Entretanto, isso pode ser transformado, porém, careceria de uma maior presença no SDE do professor universitário para construir espaços de interseção de fato.

Para avançar no sentido de uma formação profissional universitária, é necessário construir um novo lugar institucional. Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um “lugar híbrido”, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente. É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores. (NÓVOA, 2017, p.1114).

Esse espaço de interseção pode se configurar em relações colaborativas entre os subcampos (FOERSTE, 2005), em que ambos possam compartilhar

bens culturais e simbólicos e fazer as devidas conversões para seus subcampos, como se vê em diferentes iniciativas, institucionais e individuais na formação de professores inicial e continuada. Para além da parceria entre os professores (agentes do SDE e SDU); a parceria institucional, valorizando o papel do professor supervisor de estágio também seria importante, trazendo novos entendimentos acerca desta atividade.

Nesse sentido, há uma iniciativa da Secretaria Estadual de Educação ao incluir esta atividade de supervisão de estágio na avaliação para progressão na carreira do magistério. Passo importante, mas não suficiente, pois se não for bem estabelecida a parceria (de forma institucional) pode sobrecarregar ainda mais o professor do SDE.

O estágio representa uma oportunidade de giro formativo discente-docente e docente-discente (GENOVESE & GENOVESE, 2012), como visto no capítulo 4. Entretanto, como discutido, o máximo que se está conseguindo atingir com esse giro nos moldes de estágio usualmente desenvolvidos no Brasil (PIMENTA & LIMA, 2011) é o modelo de professor reflexivo (SCHON, 1995), ao menos para o professor em exercício. Para a formação dos futuros professores é a mesma realidade, entretanto, a visão deles sobre a docência na Educação Básica relaciona o professor a um especialista técnico (CONTRERAS, 2012).

Com isso, voltamos novamente à necessidade de repensar a formação docente atrelada à profissão e aos *habitus*, capitais e lógicas do SE onde se desenvolve essa profissão.

Assim, ainda que o estágio represente em alguma medida uma conversão de capitais entre os subcampos, quando, por exemplo, os professores do SDE utilizam dos recursos didáticos, aulas, conhecimentos, bens culturais e simbólicos provenientes do SDU e postos em circulação pelos estagiários, entende-se que não necessariamente a lógica desenvolvida durante o estágio na relação entre os subcampos será de maior autonomia tanto no que diz respeito ao SDE quanto para a profissão docente do subcampo escolar. Afirma-se isso visto que é uma relação que traz consigo os julgamentos do professor do SDE como especialista técnico, mesmo que de alguma forma ecoe nos interesses do SDE. Pode-se remeter para o auge do tecnicismo na Educação Brasileira nos anos 60 (ROMANELLI, 2014) quanto o sistema educacional

brasileiro importava ou convertia os bens culturais inclusive de um campo educacional estrangeiro, como o estadunidense.

Nesse sentido, a lógica tecnicista pode encontrar eco nos interesses do subcampo da escola, sem necessariamente apontar para uma lógica da prática (SCHON, 1995), na qual, teoricamente o professor do SE teria maior autonomia sobre sua atividade. Mesmo que aponte para a lógica da prática não significa uma grande mudança na autonomia e valorização tanto do SE quanto da profissão de seu agente.

Portanto, destaca-se que a autonomia do professor e do SDE será mais desenvolvida se forem mais valorizadas suas produções culturais e simbólicas, como um conhecimento que é produzido, e que possui sistematizações, finalidades e aplicações próprias. Acredita-se que ao se voltar o olhar para essas produções, para que o professor e o estagiários as enxerguem no seu transcorrer, se perceberá que a escola também é produtora e não mera aplicadora de conhecimentos, que ela obedece a uma lógica própria, possui suas disputas, hierarquias, significados específicos e, portanto, deve desenvolver-se mais autonomamente, sempre em relação com outros campos e subcampos, porém com autonomia nas suas produções e na sua profissão.

7. 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se retomar perguntas e objetivos desta investigação levando em consideração a tese proposta, tecem-se algumas conclusões. Esse exercício de retomada, portanto, permite uma visão mais sintética do trabalho aqui desenvolvido.

Neste capítulo, houve o esforço sintético para construirmos a tese com a qual trabalhou-se na investigação, permitindo um entendimento mais abrangente das especificidades de cada capítulo. Iremos, aqui, portanto, explicitá-las de forma mais sucinta.

- *A relação da estrutura do subcampo da escola com suas produções culturais e simbólicas*

Uma análise à qual foi dedicada grande esforço foi na compreensão do SDE. Entender as relações, as leis desse subcampo, suas disputas específicas e as estratégias desenvolvidas pelos professores para obter reconhecimento nesse subcampo, nos permitiu inferir sobre as produções simbólicas do mesmo.

Nesse sentido, principalmente com relação às estratégias desenvolvidas para acúmulo de capital docente por parte dos agentes do SDE, percebeu-se que os alunos representam a estratégia principal nesse subcampo. Assim, também as produções simbólicas referem-se à relação com o aluno e são percebidas também pelos estagiários, que incorporam esse elemento de disputa do subcampo e se preocupando com as produções relacionadas a ele.

- *Os bens simbólicos na formação docente*

Foi possível a identificação dos bens culturais e simbólicos produzidos no SDE pelo grupo de professores de Ciências e Biologia referentes a elementos da formação e profissão docente mediante a análise das entrevistas com esses agentes. Da mesma forma, foi possível essa identificação por meio das entrevistas dos estagiários e as avaliações escritas para a disciplina.

Também debruçou-se nas classificações/ julgamentos por parte dos estagiários a respeito dos bens simbólicos da universidade para a compreensão de como os estagiários percebem as produções do SDE, ao mesmo tempo em que estão em contato com as produções simbólicas da universidade. Foram elementos auxiliares, portanto, nessa compreensão, não representando o foco principal ou objetivo nesta tese.

Assim, também os julgamentos entre os professores do SDE a respeito dos estagiários, permitiu o entendimento de como esses professores percebem sua própria profissão e produção cultural/ simbólica.

- *Os julgamentos como violência simbólica*

A tese aqui desenvolvida é de que as classificações/julgamentos construídos pelos estagiários e professores do SDE referentes aos bens simbólicos do SDE, da disciplina de Prática de Docência e dos que os estagiários fazem circular entre os subcampos, possuem implicitamente relações de violência simbólica.

Essa violência está implícita na compreensão que os estagiários tecem a respeito da profissão docente do SE: sua produção cultural/ simbólica não é percebida, a não ser relacionada a recursos didáticos; suas atribuições que constroem o seu *habitus* correspondem a aspectos inferidos tanto para a relação maternal quanto vocacional; o professor é destacado de suas diferentes atividades docentes e visto como um professor que “dá aula”; os bens culturais com que lidam os agentes do SDE são julgados defasados, sendo os da universidade atualizados e aprofundados.

Portanto, a violência simbólica existe a partir do momento em que esses julgamentos evidenciam as percepções de que o trabalho teórico está relacionado à universidade e o prático à escola, sem perceber que também o trabalho do professor da escola abrange a teoria, ou seja, o consideram um aplicador de conhecimento, um professor Especialista Técnico.

O trabalho intelectual historicamente está relacionado a profissões de maior *status* econômico e social, sendo o prático e o técnico, o inverso. Dessa feita, a profissão docente dos dois subcampos é hierarquizada: o professor do SE é inferiorizado em relação ao professor do SU.

É possível perceber que essa hierarquização de profissões e, consequentemente, dos campos está relacionada com a disputa entre classes sociais. Embora essa afirmação necessite de maiores investigações, acredita-se que os professores do SE estão na classe social média e os professores do campo universitário, média a alta, se for realizada uma análise salarial dessas duas categorias, ou seja, de capital econômico e, até mesmo, cultural. E, assim, a relação entre os subcampos têm implícitas relações entre classes e suas produções simbólicas. Porém, para poder fazer essa afirmação seria necessário uma pesquisa maior no SU, o que não foi realizado nesta investigação.

Nesse sentido, atribui-se um papel primordial à formação docente no sentido de poder transformar essas relações de violência simbólica. Defende-se que uma formação voltada à profissão do SE com seus *habitus*, disputas, leis, relações mais compreendidas e incorporadas pelos estagiários, possa trazer mudanças no olhar para a produção cultural/simbólica desse subcampo e para a profissão docente da Educação Básica.

Por fim, destaca-se a importância de serem realizados estudos futuros a respeito do SU e SDU na relação com o SE e SDE durante o estágio supervisionado, caracterizando o SU e SDU, de forma a auxiliar na compreensão de como são valorados os bens simbólicos dos SE e SDE na formação docente e conhecer as produções culturais e simbólicas daqueles subcampos nesse mesmo processo, compreendendo as disputas, estratégias, *habitus* e capitais dos mesmos. Nesse sentido, também se aponta a necessidade de maior investigação no curso de formação inicial de maneira a incluir demais disciplinas além da Prática de Docência, para compreendermos o processo de formação dos futuros professores do SE.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

AROEIRA, K. P. Parceria entre a universidade e a escola: possibilidades no contexto de estágio supervisionado. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 28, 2016, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá, 2016.

ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BENITES, L. C.; SARTI, F. M.; SOUZA NETO, S. De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 100 - 117, jan/mar, 2015.

BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. In: BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983a, p. 89 - 94.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.) **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983b. pp.46 - 81.

_____. Compreender. In: BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 693 - 732.

_____. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, Divisão editorial, 2003.

_____. **Os usos sociais da ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004a.

_____. **A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. São Paulo: Zouk, 2004b.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.) **Escritos de Educação**. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015a.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 8 ed., São Paulo: Perspectiva, 2015b.

_____. **Homo academicus**. 2 ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2017.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 11788**. 25 set. 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes... Diário Oficial da União, Brasília, 26 set. 2008. 187º da Independência e 120º da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2007_2010/2008/lei/l11788.htm> Acesso em: 15 abr. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº2**. 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível

superior (...) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 1 de julho de 2015. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015> > Acesso em: 15 set. 2016.

CALDERANO, M. A. Tecendo relações entre teses e ações desenvolvidas por professores supervisores do estágio curricular. In: Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, 36, 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2013.

CATANI, A. M. As possibilidades analíticas da noção de campo social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 189 - 202, jan. - mar. 2011.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. Revista Paideia: Apresentação. Disponível em: <<http://www.cep.pr.gov.br/arquivos/File/2018/PAIDEIA/APRESENTACAO.pdf>> Acesso em: Outubro de 2019.

CONTRERAS, J. D. **A autonomia de professores**. São Paulo: Ed. Cortez, 2012.

CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. Interventoria: uma proposta para o acompanhamento de estagiários. In: Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, 36, 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2013.

_____. O acompanhamento de estagiários de pedagogia na escola: análise e reflexão das práticas de ensino. In: Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, 37, 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2015.

DAY, C. **Formar Docentes**: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Madrid: Narcea, S. A. de Educaciones, 2005.

FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GALINDO, M. A. **O professor da escola básica e o estágio supervisionado**: sentidos atribuídos e a formação inicial docente. 2012. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GARCIA, T. M. F. B. Ensino e pesquisa em Ensino: Espaços da Produção Docente. In: GARCIA, N. M. D ; HIGA, I.; ZIMMERMANN, E.; SILVA, C. C.; MARTINS, A. F. P. (Orgs.). **A pesquisa em ensino de física e a sala de aula**: articulações necessárias. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2012, p. 239 - 259.

GENOVESE, L. G. R. Os graus de autonomia das práticas dos professores de física: relações entre os subcampos educacionais brasileiros. In: CAMARGO, S. ; GENOVESE, L. G. R.; DRUMMOND, J. M. H. F.; QUEIROZ, G. R. P. C; NICOT, Y. E.; NASCIMENTO, S. S. (Orgs.) **Controvérsias na pesquisa em ensino de física**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. p. 61 - 88.

GENOVESE, L. G. R.; CASTILHO, D. D.; QUEIROZ, J. R. O. Incorporação do *habitus* de *Homo magister* no interior do estágio colaborativo em física: um olhar sobre a relação entre professor supervisor e estagiário. **Ensino Em Re-Vista**, v.22, n.2, p.311 - 331, jul./dez. 2015.

GENOVESE, L. G. R.; GENOVESE, C. L. C. R. **Licenciatura em Física - Estágio supervisionado em física**: considerações preliminares. Goiânia: Editora UFG, 2012.

GENOVEZ, L. G. R. Homo magister: conhecimento e reconhecimento de uma professora de ciências pelo campo escolar. 228 f. **Tese** (Doutorado em Ensino de Ciências) - Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2008.

GONÇALVES JÚNIOR, M. A.; CARVALHO, D. L. Perscrutando diários de aulas e produzindo narrativas sobre a disciplina Estágio Supervisionado de um curso de Licenciatura em Matemática. **Revista Bolema**, Rio Claro, Sp, v. 28, n. 49, p. 777 - 798, ago, 2014.

KNOBLAUCH, A.; MONDARDO, G.; CAPPONI, L. A. M. Algumas considerações sobre formação de professores e o *habitus* docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.17, n.54, p. 1335 - 1351, jul. /set 2017.

LAHIRE, B. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 78, Abril/2002, p. 37 - 55.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação Qualitativa: Fundamentos e práticas**. 5ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2012.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MELLO, A. C. R. **Os professores do ensino básico discutem o estágio supervisionado da Licenciatura em Ciências Biológicas da UFV**. 2013. 205 f. Monografia (Bacharelado em Ciências Biológicas) - Universidade Federal de Viçosa.

MELLO, A. C. R. Desenvolvimento Profissional de professores supervisores de estágio durante a socialização com os estagiários de Ciências Biológicas. 204 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, UFPR, Curitiba, 2015.

MELLO, A. C. R.; HIGA, I. Estágio supervisionado e autonomia docente na formação de professores de Ciências. In: Encontro Nacional de Pesquisa em

Educação em Ciências, 10, 2015, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia, 2015.

_____. Busca por capitais no campo da escola e sua relação com o desenvolvimento profissional docente de professores supervisores de estágio de Ciências e Biologia. **Ciências & Educação**, Bauru, v. 24, n. 2, p. 301-317, 2018.

MIGUEL, M. E. B. O significado do trabalho de Erasmo Pilotto no cenário educacional paranaense. **Educar**, Curitiba, n.10, p. 81 - 89, 1995.

MILANESI, I. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 209 - 227, out./dez. 2012.

MUNIZ, L. B; TEIXEIRA JÚNIOR, J. G.; SILVA, R. M. G. Saberes docentes mobilizados no estágio supervisionado em Química. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 11, 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2017.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Vol. 3, 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. [online]. 2017, vol.47, n.166, pp.1106 - 1133.

OLIVEIRA, O. B. O diário na prática de ensino. In: 16º Congresso de Leitura do Brasil, 2007, Campinas. **Anais do XVI Cole**, 2007. v. 16. p. 1 - 9.

PASSIANI, E.; ARRUDA, M. A. N. Campo cultural (verbetes). In: CATANI, A. M. et al. (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

PEREIRA, J. E. D. Relações de poder no interior do campo universitário e as licenciaturas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 183 - 201, dez 2000.

PIMENTA, S. G. **O estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Professor reflexivo: construindo um crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

RINALDI, R. P. Desenvolvimento profissional de formadores da Educação Básica: Uma experiência envolvendo a parceria universidade-escola. In:

Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, 35, 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas, 2012.

RODRIGUES, M. A. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18, n. 55, p. 1009 - 1067, out. - dez. 2013.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**: 1930/1973. 40 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ROMANOWSKI, J. P. Tendências da pesquisa em formação de professores. **Atos de pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 8, n. 2, p.479 - 499, mai./ago. 2013.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143 - 155, jan./abr. 2009.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Ordem de Serviço 2019**: 2º período. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1468> Acesso em: 28 de Agosto de 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Processo Seletivo Simplificado**. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pss/guia%20de%20inscricao/01_o_que_processo_seletivo_simplificado_pss.pdf Acesso em: Agosto de 2019.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A (Org.) **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. P. 77 - 91.

SILVA, M. C.; MARTINS, I. G. Estágio supervisionado e colaboração docente: dois caminhos que se cruzam. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 11, 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2017.

TANURI, L. História e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, mai/ago, 2000.

VALLE, I. R. **Sociologia da educação**: currículo e saberes escolares. 2 ed. Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, 2014.

WACQUANT, L. **O Poder simbólico da dominação da “Nobreza de Estado”**. In: WACQUANT, L. O mistério do ministério – Pierre Bourdieu e a política democrática. Rio de Janeiro: Revan, 2005.

APÊNDICES

1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES - NÚMERO 1

1. FORMAÇÃO

Licenciatura?

Pós-graduação?

Sempre quis ser professor? Por quê?

2. CARREIRA

Já trabalhou em outras escolas?

Quanto tempo está trabalhando nesta escola?

O que é ser professor para você?

Ser professor nesta escola é diferente de ser em outra escola?

3. RELAÇÕES

Para você, as relações com seus colegas da Biologia como são? Há conflitos? De que tipo?

E com a gestão da escola?

Você gosta de trabalhar nesta escola?

Um professor da Física levantou a possibilidade de criar um grupo de pesquisa credenciado na CAPES formado por professores desta escola.

O que você acha?

Você acha que na escola se produz conhecimento? De que tipo?

4. ESTÁGIO

Você já recebeu estagiários?

De que cursos e de que universidades?

Atualmente você está com estagiários?

Por que você recebe estagiários?

Você acha que eles aprendem contigo? O que?

E para você o que fica da supervisão de estagiários?

Como é geralmente a relação com as universidades durante o estágio?

Você propõe alguma mudança no estágio?

2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES NÚMERO 2

INTERVENÇÃO

- Como você avalia a intervenção realizada pela Tatiana e pela Flávia?
- Você percebe se houve alguma contribuição da intervenção para o seu trabalho?
- Você participou de que forma do processo de construção da intervenção? E durante?
- Você acha que as estagiárias levaram em consideração o que aprenderam durante o estágio contigo para elaborar a intervenção? O que seria?

ESTÁGIO

- O que a Tatiana e a Flávia fizeram até agora durante o estágio?
- De que forma o estágio delas contribui para seu trabalho?
- Há alguma avaliação negativa?
- Agora durante a regência, o que ficou combinado entre vocês? Como você vai participar desse processo?
- O que você acredita que elas têm aprendido contigo?
- O que você tem aprendido com elas?
- A professora da universidade entrou em contato contigo de alguma maneira?

ESCOLA

- Ano passado na nossa primeira entrevista, você tinha dito que os professores da Biologia se dividem em dois grupos. Essa divisão continua existindo? O que mudou do ano passado para cá?
- Como você se posiciona nessa divisão?
- Como funciona a distribuição de aulas?
- Como tem sido seu ano de trabalho? Quais são seus objetivos para este ano na sua carreira?

3 - CARTA DE APRESENTAÇÃO

Curitiba, Julho de 2017

Ao setor correspondente do Colégio Estadual do Paraná,

Respeitosamente apresentamos a acadêmica ANA CECÍLIA ROMANO DE MELLO, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná - nível Doutorado, que está procurando compreender, por meio de sua pesquisa, como a cultura de aprendizagem docente da escola influencia na relação que o professor supervisor de estágio estabelece com o conhecimento/ informação produzida pela universidade e pela escola e como isso implica em determinado tipo de Desenvolvimento Profissional Docente (Formação Continuada) desse professor durante o estágio supervisionado na Licenciatura em Ciências Biológicas.

Para isso, a acadêmica focaliza a relação entre Universidade e Escola durante o estágio supervisionado, procurando compreender também esta relação, além da cultura de aprendizagem da escola que recebe estágio.

Solicitamos vossa permissão para que a acadêmica desenvolva parte de sua pesquisa em vosso estabelecimento de ensino, realizando observações e desenvolvendo entrevistas com os professores de Ciências e Biologia que supervisionaram ou supervisionam estagiários do curso de Ciências Biológicas da UFPR. Além disso, podem ser necessárias observações e entrevistas com demais membros da escola, como professores de outras áreas e membros da gestão escolar. Para cada caso, seria feita uma consulta específica a cada sujeito, de forma que tanto observações quanto entrevistas seriam realizadas apenas com aqueles que se disponibilizarem para tal.

Assim, se permitido, serão desenvolvidas observações *in loco*, com registros de próprio punho pela mestranda, especialmente nos espaços de interação entre os estagiários de licenciatura em Ciências Biológicas, os professores da universidade e os professores de Ciências e Biologia da escola. Entretanto, também se solicita a observação de outras atividades que estes professores possam desenvolver na escola, especialmente no que diz respeito às atividades formativas com outros professores, para buscar entender a cultura de aprendizagem docente da referida escola.

Para a realização das entrevistas, que deverão ser registradas em áudio, será solicitada previamente permissão específica de cada professor ou membro da gestão escolar.

É importante ressaltar que tanto as observações quanto as entrevistas não terão foco nos estudantes da escola.

Sendo o que tínhamos para o momento, agradecemos vossa atenção e nos colocamos à disposição para maiores esclarecimentos, caso necessários.

Profa. Dra. Odissea Boaventura de Oliveira
Orientadora
Setor de Educação - DTPEN/PPGE
odissea.ufpr@gmail.com

Profa. Dra. Ivanilda Higa
Colaboradora
Setor de Educação – DTPEN/PPGE
ivanildahiga@gmail.com

Ana Cecília Romano de Mello
Doutoranda
anaromel@gmail.com
(41) XXXXX - XXXX

4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORES

- a) Você está sendo convidado a participar de um estudo que faz parte da pesquisa da doutorado no programa de pós-graduação em Educação da UFPR da discente Ana Cecília Romano de Mello.
- b) O objetivo desta pesquisa é compreender a relação que os professores supervisores de estágio de Biologia/ Ciências estabelecem com a universidade e a influência da cultura da escola nessa relação.
- c) Sendo importante para alcançar este objetivo o entendimento do funcionamento da escola: normas, hábitos, rotinas, valores, entre outros.
- d) Para a pesquisa serão realizadas **observações** pela pesquisadora da escola, seus professores e funcionários. As observações serão realizadas em momentos de relação com outros professores, como nas reuniões de coordenação de área, na sala dos professores, em eventuais cursos de formação, em reuniões com a gestão escolar, entre outros.
- e) Estas observações serão registradas de forma escrita pela pesquisadora.
- f) Também estão previstas a realização de **entrevistas** com os professores e funcionários da instituição.
- g) Essas entrevistas serão gravadas em áudio, caso os colaboradores da pesquisa estejam de acordo.
- h) A pesquisa **não irá divulgar a identidade** dos colaboradores, sendo criados pseudônimos para referir-se ao mesmo quando necessário.
- i) Os benefícios esperados desta pesquisa são: compreender de que forma a escola se organiza, produz sua própria cultura, pensa o estágio supervisionado e se relaciona com a universidade.
- j) As pesquisadoras abaixo que poderão ser contatadas são os responsáveis pela pesquisa e poderão esclarecer eventuais dúvidas a respeito da sua participação.

Profa. Dra. Odisséa Boaventura de Oliveira
Orientadora
Setor d Educação - DTPEN/PPGE - UFPR
odissea.ufpr@gmail.com

Profa. Dra. Ivanilda Higa
Colaboradora
Setor de Educação – DTPEN/PPGE - UFPR
ivanildahiga@gmail.com

Ana Cecília Romano de Mello
Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR

anaromel@gmail.com
(41) XXXXX - XXXX

- k) Estão garantidas todas as informações que você queira, antes durante e depois do estudo.
- l) A sua participação neste estudo é **voluntária**. Contudo, se você não quiser mais fazer parte da pesquisa, poderá solicitar de volta o termo de consentimento livre e esclarecido assinado a qualquer momento.
- m) As informações relacionadas ao estudo poderão ser inspecionadas pela orientadora e colaboradora que participa da pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **confidencialidade** seja mantida.
- n) Pela sua participação no estudo, você **não receberá qualquer valor em dinheiro**.
- o) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código ou pseudônimo.

Eu, _____ li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão. Entendi que não terei nenhum benefício em dinheiro pela participação do estudo.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

(Assinatura do sujeito de pesquisa)

(Assinatura da pesquisadora)

(Assinatura da orientadora)

Curitiba, __ de _____ de _____

5 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ESTAGIÁRIOS

- a) Você está sendo convidado a participar de um estudo que faz parte da pesquisa da doutorado no programa de pós-graduação em Educação da UFPR da discente Ana Cecília Romano de Mello.
- b) O **objetivo** desta pesquisa é compreender a relação entre escola e universidade durante o estágio supervisionado da Licenciatura em Ciências Biológicas, sob o ponto de vista da circulação de conhecimento entre ambas.
- c) Para a pesquisa serão realizadas **observações** pela pesquisadora. As observações serão realizadas acompanhando-se alguns momentos de relação dos estagiários com os professores da escola, principalmente o professor supervisor de seu estágio. Também serão realizados acompanhamentos com observações dos estagiários na relação com o professor da disciplina de Prática de Docência na universidade: nas aulas da disciplina, no planejamento de atividades, assim como outras ocasiões na universidade.
- d) Estas observações serão registradas de forma escrita pela pesquisadora.
- e) Também estão previstas a realização de **entrevistas** com os estagiários com o objetivo de entender sua aprendizagem com os professores da escola e com o professor da disciplina de Prática de Docência. Pretende-se realizar **entrevistas curtas** (10 minutos) após cada observação feita pelos estagiários das aulas dos professores da escola; a respeito do planejamento de atividades dos estagiários na disciplina de Prática de Docência; entre outros assuntos que envolvam a relação entre universidade e escola e a aprendizagem do estagiário na sua formação docente. Além dessas entrevistas curtas, pretende-se realizar **entrevistas de longa duração** (60 minutos) para compreender a trajetória de formação do estagiário.
- f) Essas entrevistas serão **gravadas em áudio**, caso os colaboradores da pesquisa estejam de acordo.
- g) A pesquisa **não irá divulgar a identidade** dos colaboradores, sendo criados pseudônimos para referir-se ao mesmo quando necessário.
- h) Os benefícios esperados desta pesquisa são: que o estagiário possa refletir sobre sua formação na relação entre universidade e escola.
- i) As pesquisadoras abaixo que poderão ser contatadas são os responsáveis pela pesquisa e poderão esclarecer eventuais dúvidas a respeito da sua participação.

Profa. Dra. Odisséa Boaventura de Oliveira
Orientadora
Setor d Educação - DTPEN/PPGE - UFPR
odissea.ufpr@gmail.com

Profa. Dra. Ivanilda Higa
Colaboradora
Setor de Educação – DTPEN/PPGE - UFPR
ivanildahiga@gmail.com

Ana Cecília Romano de Mello
Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR
anaromel@gmail.com
(41) XXXXX - XXXX

- j) Estão garantidas todas as informações que você queira, antes durante e depois do estudo.
- k) A sua participação neste estudo é **voluntária**. Contudo, se você não quiser mais fazer parte da pesquisa, poderá solicitar de volta o termo de consentimento livre e esclarecido assinado a qualquer momento.
- l) As informações relacionadas ao estudo poderão ser inspecionadas pela orientadora e colaboradora que participa da pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **confidencialidade** seja mantida.
- m) Pela sua participação no estudo, você **não receberá qualquer valor em dinheiro**.
- n) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código ou pseudônimo.

Eu, _____ li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão. Entendi que não terei nenhum benefício em dinheiro pela participação do estudo.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

(Assinatura do sujeito de pesquisa)

(Assinatura da pesquisadora)

(Assinatura da orientadora)

Curitiba, __ de _____ de _____

6 ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTAGIÁRIOS - NÚMERO 1

- Qual a sua idade?
- Você está em que período do curso?
- Você faz bacharelado também?
- Por que você escolheu Licenciatura?
- Por que escolheu Biologia?
- Você se envolveu em algum tipo de projeto durante sua graduação? Quais?
- E qual a origem dos seus pais?
- De onde é sua família?
- Seus avós faziam o que? Ou fazem?
- Qual a profissão de seus pais?
- Em que tipo de escola você estudou?
- E como que era a relação dos seus pais com relação ao estudo? O que eles falavam, como eles lidavam com você na época da escola?
- E como foi a escolha de vocês pela escola que estão estagiando?
- Que professora você está acompanhando no estágio?
- E o que você está achando no geral da escola?

7 ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTAGIÁRIOS - NÚMERO 2

Questões

- 1) O que você tem feito como estagiário até agora?
- 2) E durante essas experiências que vem tendo como tem sido a relação com a professora Supervisora? Ela está presente de que forma nessa experiência?
- 3) Vocês conversam sobre o que vem percebendo durante o estágio com a professora? O que geralmente ela fala com vocês?
- 4) Como a professora prepara as aulas dela?
- 5) O que você acha das aulas dela?
- 6) Como é a relação dela com os alunos?
- 7) O que você acha que tem aprendido com a professora? É diferente do que se aprende na universidade na licenciatura?
- 8) O que você acha que é um bom professor?
- 9) Ser professor da escola é diferente de ser professor da universidade?
- 10) Durante este estágio sua ideia do que é ser professor de escola tem mudado ou tem se mantido?
- 11) O que está achando da escola?

8 ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTAGIÁRIOS SOBRE INTERVENÇÃO

Questões:

1. Como avaliam a aplicação da intervenção? Teve alguma dificuldade para vocês? O que aprenderam com ela?
2. A escolha do tema se baseou em que?
3. Em que fontes pesquisaram sobre o tema para construir a intervenção? Por que escolheram essas fontes?
4. Vocês afirmaram no plano de intervenção que o tema de saúde mental é pouco explorado nos currículos escolares. Vocês chegaram a consultar o currículo escolar para elaborar a intervenção?
5. Para pensar a metodologia da intervenção o que levaram em consideração?
6. Como foram as conversas com a professora supervisora para construir a proposta da intervenção?
7. A professora supervisora fez alguma sugestão para a intervenção? O que acharam das sugestões da professora? Chegaram a inclui-las na intervenção? Foram sugestões importantes?
8. E a professora da universidade fez sugestões de que tipo? Como as incluíram na intervenção? Foram sugestões importantes?
9. O que a professora supervisora falou após a intervenção? Fez alguma observação?
10. Vocês pensam que essa intervenção, desde o seu processo de construção, teve alguma importância para a formação de vocês como professores ou se não houvesse essa proposta na disciplina não faria falta?

9 ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTAGIÁRIA 1 - NÚMERO 3

1. O que é ser um bom professor para você?
2. A professora é uma boa professora?
3. O que você faria igual à professora e o que você faria diferente na sua carreira?
4. Comente sobre uma aula dela que lhe chamou a atenção, positiva ou negativamente.
5. No seu diário você comentou: “Me sinto uma bióloga despreparada”. Em que sentido? Esse sentimento foi frequente no seu estágio?
6. No seu diário você também comenta sobre um erro que uma professora cometeu sobre gimnospermas terem flores sem cor. Por que você acha que esses erros acontecem? Se deparou com outro erro?
7. Como foi seu período de regência? Quais foram as dificuldades e os aprendizados nesse período?
8. Comente sobre uma aula que você desenvolveu no período que lhe chamou a atenção. Por quê?
9. Há um comentário no seu diário de campo “Ainda mais que a impressão que eu tenho é de não aprender nada novo [...] Fico sentindo que estou perdendo tempo”. Essa impressão se manteve durante todo o estágio? Você estava se referindo a que? O que acha que aprendeu no estágio?
10. Tem diferença do que se aprende na universidade e o que se aprende durante o estágio na escola?

10 - ROTEIRO DE ENTREVISTA - ESTAGIÁRIOS 2 E 3 - NÚMERO 3

1. O que é ser professor para você?
2. A professora que você acompanhou seria um exemplo para você como professora?
3. O que você faria de diferente a ela?
4. Comente sobre uma aula dela que lhe chamou a atenção, positiva ou negativamente.
5. Comente sobre uma aula que você desenvolveu no período de regência que lhe chamou a atenção. Por que?
6. Quais foram as dificuldades no período? O que fez para contorná-las?
7. O que gostou do período?
8. De forma geral, o que gostaria de destacar que aprendeu durante o estágio?
9. Tem diferença do que se aprende na universidade e o que se aprende durante o estágio na escola?

11 - ROTEIRO DE ENTREVISTA - ESTAGIÁRIA 4 - NÚMERO 3

1. O que é ser professor para você?
2. No seu diário de campo, você comenta que gosta da metodologia da professora . Ela seria um exemplo para você como professora?
3. O que você faria de diferente a ela?
4. Comente sobre uma aula dela que lhe chamou a atenção, positiva ou negativamente.
5. Gostaria que você comentasse sobre esta frase no seu diário de campo: “Percebo cada vez mais que esta disposição das carteiras no modo tradicional não facilita a relação pedagógica (...)”.
6. O que você faria de diferente na sala de aula e por quê?
7. O que você manteria e por quê?
8. Foi possível fazer na sua regência?
9. Gostaria que você comentasse a respeito desta frase do seu diário de campo: “(...) infelizmente, às vezes é preciso dar menos liberdade de fala aos alunos para vencer o conteúdo”.
10. Comente sobre uma aula que você desenvolveu no período que lhe chamou a atenção. Por que?
11. Quais foram as dificuldades no período? O que fez para contorná-las?
12. O que gostou do período?
13. Você acha que aprendeu algo com o estágio? O que?
14. Tem diferença do que se aprende na universidade e o que se aprende durante o estágio na escola?